

aed. Th.

237

Paed. Th.

Ostermann

4237

Päd. Th.
4237

Ostermann

Pädagogische

Randzeichnungen

in darstellender und philosophischer Form.

Von

Dr. L. F. Ostermann.



Erster Band.

HANNOVER 1850.

Commissions-Verlag von Carl Rümpler.

69 B

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

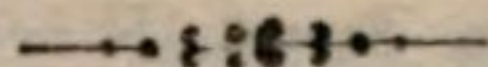
Pädagogische
Randzeichnungen

in

darstellender und philosophischer Form.

Von

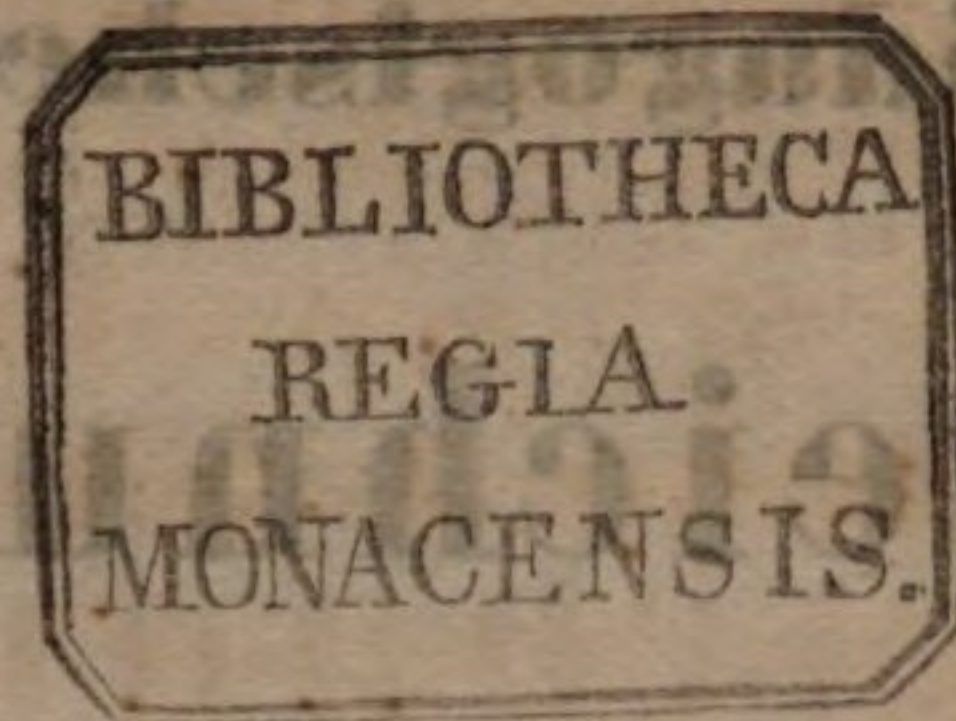
Dr. Ludw. Friedr. Ostermann.



Erster Band.

Hannover 1850.

Commissions-Verlag von Carl Rümpker.



*Nur wenn die Denkenden eins sind, kann das
Vernünftige, — nur wenn die Bessern eins sind, das
Bessere siegen.*

J. F. Herbart.

Erster Band

Hannover 1850

Commissioners-Verlag von Carl Hümmler

Vorrede.

Wenn im Menschen der entfesselte Begriff hinaufstrebt das Vollkommenste zu denken, und mit den schwindenden Grenzen, die das Herz drücken, auch das Glück des Geistes und der Ursprung des besseren Lebens beginnt; da öffnet sich ihm das Allerheiligste, in welchem das Gemüth, ruhend von dem Anschauen des wirklichen Lebens, seinen Sabbath feiert. Auch in der Mitte der alltäglichen Beschäftigungen erheben sich solche Festaugenblicke; aber nicht hervorgerufen durch das Geschäft der eignen Ideenbildung, sondern durch die Macht eines fremden zufälligen Gedankens, der uns nöthigt der wohltönenden Sprache der Ideen zu lauschen. Jedoch, — sagt Platon mit Recht, — das Wirkliche will ihnen gleichen, aber es kann nicht.

Nur ein heiliges Geschäft giebt es in der Wirklichkeit, ähnlich dem Glücke des Geistes, wo er in vollkommener Anschauung seiner ideellen Bilder ruht; ein Geschäft, welches, wie kein anderes, Anordnungen innerer Ueberlegungen verlangt und sein Ziel darin

sucht, dass die Musterbegriffe alles menschlichen Handelns in einer existirenden Intelligenz zur Darstellung kommen: es ist das Geschäft der Erziehung. — Dem Erzieher gehört, als seine eigentliche Welt, die tiefe Werkstätte des menschlichen Geistes. Da ist sein Glück, — da ist sein Beruf. — Aus welchem andern Grunde wandert er zu dieser Stätte, als die schlummernden Ideen der Psyche zu wecken, und sie einzuladen ihren beseligenden Geist, der da redet von dem ewig Schönen und dem ewig Verwerflichen, dem Erdenkinde zu offenbaren, damit die argen Gedanken aus seinem Herzen verscheucht, und die Darstellung der Tugend ihm erleichtert werde. — Wo das Gemüth in reiner Anschauung lebt und ausser Gefahr von dem Strome der Gemüthsbewegungen überfluthet zu werden, da sind die sittlichen Urtheile der allgegenwärtigen Ideen eine Naturerscheinung seines Wesens. Ob das Gemüth es sein werde, dass ist das Resultat einer Verbindung zwischen dem, was der Mensch ist, und dem, was auf ihn wirkt. Die practische Vernunft, im ideellen Sinne des Worts, verleugnet sich im Menschen nie, aber sie verlangt einen weiten Gedankenkreis, um das hervorzubringen, was wir wünschen. Geben wir ihr das Letztere nicht, — sie verläuft sich in leere Begriffe.

Wer das recht zu würdigen versteht, der weiss auch, dass eine vollendete Pädagogik nur erst mit der Vollendung aller übrigen Wissenschaften möglich

ist. — Wie Viele träumen aber von dieser Vollendung und fühlen sich so sicher und geborgen unter den Flügeln vorhandener Weisheit; aber es geht ihnen wie jenem Wüstenvogel, der sich auch geschützt und gedeckt glaubt, wenn er den Kopf in seinem eignen Gefieder verborgen. — Der Kindheit ist Alles leicht, denn hier ist die Täuschung zu Hause. Wo die Pädagogik leicht erscheint, getäuscht durch den bunten Flitter vorgeblicher Weisheit, da zeigt die Wissenschaft, dass sie in der Kindheit sich befindet. Der unvergessliche Jean Paul Friedrich Richter theilte seine *Levana* nicht in Abschnitte, sondern in Bruchstücke, um überall daran zu erinnern, wie sehr er selbst es fühle und wie man es nachfühlen solle, dass unser pädagogisches Wissen Stückwerk sei. — —

Solche Betrachtungen und Wahrheiten passen und gefallen sicherlich nicht zu den lauten Wünschen und Forderungen unserer Tage, ja, man klagt heute sogar Diejenigen der Theilnahmlosigkeit an, welche in der stillen Welt ihres Glückes und ihres Berufes sich zufrieden und heimisch fühlen. Allerdings ist es für den Pädagogen eine heilige Pflicht, dann und wann, wenn durch den Wechsel der Dinge und durch die Verkettungen der Umstände es nöthig erscheint, seine Ansichten und Erfahrungen, seine Wünsche und Hoffnungen der Oeffentlichkeit vorzulegen; aber unsere Zeit verlangt eine Oeffentlichkeit nicht in diesem Sinne, denn es gilt das hier trügerische Wort zu bewahr-

heiten: das Alte ist vergangen, es soll Alles neu werden. Bei solch' einer Zumuthung wäre es mehr als gedankenlos nicht hinzuschauen zu dem Neuen, was man gefunden zu haben glaubt, um sich zu überzeugen, ob denn wirklich das Dunkel der Erziehung damit gelichtet, und der gordische Knoten, der die Cultur im Staate gebunden hält, damit gelöst sei, ob man wirklich nöthig habe von seinen Gefühlen, seinen Gesinnungen, seinem Thun sich loszureissen, um dem Neuen zu folgen.

Welch trübes Bild stellt sich unsern Augen aber dar, wenn wir, ruhend von der stillen Beschäftigung mit der Kunst, hinaussehauen in das pädagogische Gewirre unserer Zeit? — Da wo es sich darum handelt Anordnungen zu treffen, um neue und kräftige Hebel zur Steigerung der Cultur zu schaffen, da sollte man vor allen Dingen von denen, die ihre Hülfe dazu zu geben haben, die rechte Stimmung, die nöthige Sammlung, den höchsten Ernst erwarten, und alles das bei Seite schieben, was irgend wie an Gedankenlosigkeit erinnern könnte. — Leider ist es nicht so! Der Ernst gründlicher Ueberlegung, den die Wichtigkeit der Sache erfordert, ist bei Seite geschoben, und in den lauten Forderungen nach Einheit und Freiheit in dem Schul- und Erziehungswesen hat sich der Streit der Art erhoben, dass man aus den Verwickelungen und dem Gemische von Zufälligem und Unwesentlichem, aus den Verirrungen in den einfachsten Sachen bei-

nahe zu dem Glauben kommen sollte, der Friede wäre nicht mehr möglich.

Man sehe unsere pädagogische Tagesliteratur nur genau an, und die traurige Wahrheit steht vor unsern Augen, dass auf dem Gebiete der Pädagogik zu keiner Zeit solch ein Hin- und Hertappen stattfand, als in unsern Tagen. — Das, was man längst beseitigt glaubte und bei Seite zu schieben für recht hielt, es erscheint in modernen Kleidern und verlangt von neuem seine Geltung. Alle die nöthigen Grenzen und Abstufungen, die man seit geraumer Zeit mit den grössten Anstrengungen und mit Hülfe der eifrigsten Untersuchungen gezogen hatte, sie sollen verrückt und verwischt werden, ehe man weiss, was dafür Besseres an die Stelle zu setzen ist. — So wachsen aus den mannigfachsten Verlangen eine Unzahl von äussern Formen und Einrichtungen, die jeder Begeisterung entbehren, gleich den Pilzen aus der Erde. — Und mit der Aussaat dieser Wucherblumen hofft man wirklich bessere Frucht zu erndten? — — Auf der einen Seite sucht man die Verwirrungen zu lösen, während man die Differenzen an der andern Seite unbekümmert bergehoch aufthürmt. Man lässt diejenigen in die Verhandlungen mit eingreifen, die nichts Gründliches zu sagen verstehen; und greift, um die Lösung der Fragen herbeizuschaffen, zu dem unseligen Mittel pädagogische Fragen durch Stimmenmehrheit zu entscheiden.

VIII

Was muss aber die Folge hiervon sein? Die gründliche Untersuchung und die gesunde Ueberlegung werden bei Seite geschoben, und Willkür und Dünkel fangen an zu bestimmen. — Mag es im Staate dienlich, ja nöthig sein, Viele um ihre Meinung zu fragen: in den Wissenschaften und namentlich in der Pädagogik ist dies durchaus zu verwerfen; denn jemehr hier die Plaudereien der Menge Gewicht erlangen, jemehr geht der innere Werth verloren.

Hier nun gilt es die grosse und gewichtige Frage zu beantworten: Was ist zu thun bei diesen Uebelständen? Versuchte man die einzelnen Differenzen zu heben, man würde bald einsehen müssen, wie eine allgemeine Lösung unmöglich sei, da die Differenzen in ihren verschiedenen Verkettungen und Voraussetzungen überall eine verschiedene Lösung verlangen. Will man im Allgemeinen die fehlende Sicherheit in der Beurtheilung des Schul- und Erziehungswesens wieder auf festen Grund und Boden stellen, so kann das dadurch nur geschehen, dass man die sittlichen Ideen, und die Prinzipien der Wissenschaft scharf hervorhebt, so dass man sie als Maassstab an die Forderungen und an die practischen Einrichtungen halten kann, welche aus den widerstreitenden Meinungen hervorgehen oder hervorgegangen sind, damit letztere nur in so weit Anerkennung finden, als sie mit der wahren sittlichen Würde im Einklange stehen

IX

und den gründlichen Forschungen der Wissenschaft entsprechen. —

Hierzu nach Kräften beizutragen, das war die Aufgabe des Verfassers. Nicht ohne Selbstverleugnung vertauschte er die stille Welt künstlerischer Thätigkeit, um sich mit der Bearbeitung solcher Gegenstände in die Oeffentlichkeit zu wagen. Mögte der vorausgeschickte Titel dem Leser genügend andeuten, welches bescheidene Plätzchen er seiner Arbeit hier wünsche, und mögte die Arbeit selbst, von diesem Gesichtspuncte aus, ihre Beurtheilung finden.

Da es die Verhältnisse mir nicht gestatteten die letzte Hand an die Correctur zu legen, so muss ich um Nachsicht bitten, wenn hie und da sich ein Druckfehler finden sollte.

Das folgende Bändchen wird nächstens erscheinen.

I. Die Erziehung im Dienste politischer Theorien 77
Der Verfasser.

II. Die Erziehung ist Sache der Kunst, und nur durch künstlerische Bestrebungen kann die Cultur im Staate gehoben werden 91

III. Der Gewinn der öffentlichen und häuslichen Erziehung lässt sich vereinen, wenn die Erziehung als Commercial-Angelegenheit betrachtet wird 109

und den gründlichen Forschungen der Wissenschaft
entsprechen.
Es ist nicht nöthig, das von die
Aufgabe des Verfassers. Nicht ohne Selbstverleugung
vermuthete er die stille Welt künstlerischer Thätigkeit,
was sich mit der Betrachtung solcher Gegenstände in
die Öffentlichkeit zu zeigen. Möge der vorange-
schickte Theil dem Leser genügend andeuten, welches
beschriebene Pflücken er seiner Arbeit hier wünsche,
und möge die Arbeit selbst, von diesem Gesichtspunkte
aus, ihre Beendigung finden.

Da es die Verhältnisse mir nicht gestatten die
letzte Hand an die Correctur zu legen, so muss ich
um Nachsicht bitten, wenn hier und da sich ein Druck-
fehler finden sollte.

Das folgende Bändchen wird nächsten erscheinen.
Der Verfasser, welcher
Forderungen an die Kunst zu stellen, und
halten kann, wird die Kunst zu erhalten
wird, dass die Kunst zu erhalten, und
letzte Hand an die Correctur zu legen, so muss ich
um Nachsicht bitten, wenn hier und da sich ein Druck-
fehler finden sollte.

Inhalt.

	Pag.
Vorrede.	
Erste Randzeichnung:	
Die Schule in allgemeinen Verhältnissen zu Staat und Kirche.	
I. Kirche und Schule	1
II. Staat und Schule	15
Zweite Randzeichnung:	
Die Hauptaufgabe der Erziehung	31
Dritte Randzeichnung:	
Unter welcher Form entspricht das Erziehungswesen im Staate am besten den Forderungen der Erziehungskunst und der Cultur.	
I. Die Erziehung im Dienste politischer Theorien	77
II. Die Erziehung ist Sache der Kunst, und nur durch künstlerische Bestrebungen kann die Cultur im Staate gehoben werden	91
III. Der Gewinn der öffentlichen und häuslichen Erziehung lässt sich vereinen, wenn die Erziehung als Communal-Angelegenheit betrieben wird	109

XII

	Pag.
Vierte Randzeichnung:	
Ueber den allgemeinen Standpunct unserer Schulen.	
I. Die höhern Schulen	121
II. Die Volksschule	145
Fünfte Randzeichnung:	
Der erziehende Unterricht.	
I. Hinblicke auf die Verkehrtheiten des zünftigen Unterrichts	167
II. Das Wesen des erziehenden Unterrichts.	
A. Der Begriff des erziehenden Unterrichts....	180
B. Das Geschäft des erziehenden Unterrichts ..	191

Erste Randzeichnung.

Die Schule in allgemeinen Verhältnissen zu Staat und Kirche.

I.

Kirche und Schule.

Bei den Neuerungen, welche man in allen gesellschaftlichen Formen des Lebens verlangt, wird die Kirche nicht vergessen! Bald sollte man glauben, dass die in „stille Gedanken“ und höhere Weltanschauung Vertieften eine Kirche der Selbstvergötterung, an die Stelle der christlichen Kirche, aufzubauen versuchten, um die Lichtenbergische Weissagung zu erfüllen, welche behauptet, die Welt werde noch so fein werden, dass es eben so lächerlich sei einen Gott zu glauben, als heut zu Tage Gespenster. Davon giebt allerdings unsere Zeit mannigfache Beweise, dass es möglich ist von dem Christenthume sich hinwegzuwenden, und zeitliches und ewiges Heil in den Ergebnissen eines absoluten Wissens, oder in eiteln Phantomen zu suchen. Aber Lichtenbergs Weissagung bleibt ewig eine Phrase, so lange die Schrecken des Todes und die Wonne des Lebens, so lange Noth und Bitterkeit jeder Art, so lange Zufriedenheit und Wohlbehagen, moralische

Verderbtheit und sittliche Erhebung, so lange wissenschaftliche Irrungen und anderweitige Zerwürfnisse, im Verein mit allen möglichen Gefühlen der Lust und Unlust, die daran haften, im Leben sich finden. „Die Menschheit wirft sich eher einem Moloch in die Arme, als dass sie die Religion aufgibt.“

Der Schule und namentlich der Volksschule, wird von vielen Seiten der Vorwurf gemacht, dass sie zur Führerin dieser antireligiösen und antikirchlichen Bestrebungen sich aufgeworfen; und man sucht den Grund dieser Behauptung in der entschiedenen Forderung zu finden, die Schule müsse von der Kirche getrennt,*) und der confessionelle Unterricht in den Schulen aufgehoben werden. Obgleich diese Forderungen, von einer Seite betrachtet, den Argwohn nähren, so sind im allgemeinen diese Emanzipationsversuche in ihrem Ursprunge so mannigfaltig und in ihrem Verlaufe so unklar und widersprechend, dass es schwer wird den Kern von der Schaale zu unterscheiden.

Aufhören kann das Verhältniss zwischen Schule und Kirche niemals; denn die ewigen Grundlagen der Kirche sind so wesentliche Bedürfnisse der Schule, dass daran sowohl ihr Gedeihen, wie auch ihre Existenz geknüpft sind. Will die Schule mehr thun, als die

*) Anmerk. Gewöhnlich versteht man unter dieser Trennung, dass den Dienern der Kirche das Recht der Oberaufsicht über Schule und Lehrer genommen werde.

Ihrigen bloss zututzen in allgemeinen Begriffen und Kenntnissen; so bedarf sie die durchgreifende Macht religiöser Vorstellungen, die überall sich bewähren und in jedem Kinde vorhanden sind; will sie in den Kreis ihrer Bildungsmittel die wirklichen Lebenskräfte ziehen, will sie Erfahrung und Erlebnisse Einzelner, wie ganzer Völker benutzen, will sie das Leben und Handeln auf die rechte Weise erfassen lassen: sie bedarf den Glauben und die Lehre der Kirche. Dazu rechne ich alle Gemüthszustände und Verhaltensweisen, die innerlich den Menschen bestimmen und seine Handlungen bedingen: als Vertrauen zu Gott, Ergebenheit in den Willen Gottes, Geduld und Standhaftigkeit in Leiden, dankbare Demuth, treue Pflichterfüllung in allen Verhältnissen des Lebens, sorgsame Achtsamkeit auf die Reinheit des Herzens, so wie auf die Lauterkeit der Motive beim Handeln, Reue und Busse nach Fehlritten, Stärkung im Guten durch die kirchlichen Gnadenmittel, neue Erhebung, Freudigkeit, Verehrung und Anbetung. — Dazu rechne ich ferner den Glauben mit der überschwenglichen Fülle seiner Kraft. Dies ist nicht jener Wahn-Glaube, den die Thorheit eines vorgeblichen absoluten Wissens erfunden, nicht ein „ästhetisches Bekenntniss,“ nicht ein Fürwahrhalten, hervorgegangen aus den Resultaten selbstgemachter Parallelen oder angenommener Wahrscheinlichkeitsgründe: sondern der *religiöse* Glaube, der ein Wissen und eine Ueberzeugung „weltüber-

windender Natur“ giebt, welche, höher als die Gedanken der Weisen und sicherer als eine zudringliche Weisheit, unserer Seelen Seligkeit schaffen; der Glaube, dessen „bergeversetzende Kraft“, vom Beginn der christlichen Offenbarung bis zu unsern Tagen sich bewährt hat, nicht etwa um „die Alpen oder die Karpathen vom Platze zu rücken,“ sondern um jene furchtbaren Berge hinfortzuheben, die aus den mannigfachen Verkehrtheiten des Lebens, im Einzelnen wie in der ganzen Menschheit, sich aufthürmen.

Sollte die Schule in ihren Emanzipationsgelüsten vermessen genug sein die religiösen Gemüthszustände und Verhaltungsweisen, wie die Bedeutung und Kraft des kirchlichen Glaubens zu negiren, so würde sie damit die zerstörende Fackel in ihr eigenes Haus werfen. Wie die Kirche überhaupt in den mannigfachen Formen des geselligen Lebens so kräftig wirksam und gestaltend in der Welt sich gezeigt, dass sie in ihren gewaltigen und mystischen Erscheinungen, wie in ihrer Lehre und ihren Verheissungen, von jeher die Aufmerksamkeit der Denker, wie der Ordner menschlicher Verhältnisse in Anspruch genommen hat: so hat namentlich die christliche Kirche eine *heilige* und *beseligende* Fülle und Kraft, der Menschheit gegenüber, gezeigt, so dass Alles, was die Geschichte der letzteren aufzuweisen hat, dagegen verschwindet. — Wo das religiöse und kirchliche Interesse aus den mannigfachen Gesellungen des Lebens schwindet und

als ein gleichgültiger und wohl gar nichtsnutziger Gegenstand angesehen und behandelt wird, da ist unfehlbar, wie die Geschichte genügend zeigt, der Halt-
punct verloren; die Schule aber hört in demselben Augenblicke auf Schule zu sein, wo sie die wichtigen Factoren des Lebens, wie sie eben in der Kirche liegen, zu beseitigen strebt. Den alten Spruch möge die Schule doch immer beherzigen: *non scholae, sed vitae discendum*.

Mit einer Kirche, die da weiss, dass, wie der Glaube keine feste Grenze kennt, und die Wirkung des Wortes und der Sacramente mannigfach in der Kreatur sich äussert, auch ihre Grenzen nicht mathematisch fest zu bestimmen sind; — mit einer Kirche, wo man nicht versucht den Glauben, die Lehre und den Cultus polizeimässig zu bewachen und nach willkürlich angenommenem Maasse zu verdammen und selig zu sprechen; — mit einer Kirche, die alles Wandelbare und Nichtige hintenansetzt, und ihr seligmachendes Element in dem Glauben sucht, der da alles das vernichtet, was aus falschem Wissen, aus Vorurtheilen und Blendwerken der trüglichsten Art, aus Verkehrungen im Denken und Handeln, aus Sünde und Thorheit in den menschlichen Gemüthern sich aufgethürmt hat, und hinführt zu dem Anfänger und Vollender des Glaubens, zu dem Herrn und Meister der christlichen Gemeinde, um die Mühseligen und Beladenen zu erquicken: — mit solch' einer Kirche muss die Schule

im freundlichen Verhältnisse leben, ja, wenn es nöthig ist, sich beugen vor ihrer Gewalt. Trotz dieser Erhabenheit bedarf die Kirche doch mancher Hülfeleistungen, zumal wenn sie in ihrer Reinheit das absolut Vortreffliche wirklich darstellen will. Man sehe hin auf die Geschichte derselben. Welch ein Wechsel von Aberglauben und Unglauben, von Verkehrung und Verwirrung, von Missgestaltung und Irrthum, von Unfrieden und Parteisucht! So reich und tief der ewige Geist der Kirche sich in allen Zeiten erwiesen, so finden wir zu gleicher Zeit Fleischeslust, Mangel am Leben in der Wahrheit und Hinneigung zu falscher Lehre. Die göttlichen Thatfachen der Kirche sind von jeher wohl dieselben geblieben, — nicht so die Bekenntnisse; wohl das zu Glaubende, — nicht aber der Glaube; wohl der Geliebte, — nicht aber die Liebe. Wollte die Kirche diese Götzen aus ihrer Mitte verbannen, wollte sie vor allem dahin streben, das Sittliche in seiner Vollendung darzustellen, so musste sie mancherlei Kräfte in Bewegung setzen und mancherlei Veranstaltungen treffen. Dazu war die *Kunst* in einem göttlichen Sinne des Wortes nöthig; und sie hat Mühe und Noth, um den natürlichen Menschen auf einen höhern Standpunct zu erheben und ihn wahrhaft frei zu machen, damit der Geist Gottes empfänglichere und sichere Gemüther vorfinde; *denn der natürliche Mensch vernimmt nichts vom Geiste Gottes, weil er ein heiliger Geist ist.* So

entstand das Bedürfniss der Schule, deren Entwicklung deutlich genug zeigt, wie gross ihr Einfluss auf die Kirche gewesen ist.

Der Glaube des Menschen ist wie er selbst!

Aber an der Gestaltung dieses Selbst arbeitet die Schule; sie sucht das Verschiedenartige in dem Kinde zu läutern und zu leiten; sie bereitet den Boden, damit die mannigfachen Anfänge des noch unbewussten Geistes sich dem Bedürfnisse gemäss entfalten. So

findet die Schule auch das *religiöse* Bedürfniss in seinem Keime! Hier zeigt sich die Bedeutung ihrer Macht; denn gleichwie sie diesem Bedürfnisse, theils durch Mitwirkung der Umstände, theils durch Klugheit, Vorsicht und Kunst, über alle menschliche Weisheit hinaus, den Zugang zu dem heiligen Führer des Menschengeschlechts bahnen kann: so kann sie auch der Entwicklung dieses Keimes die mächtigsten Schranken entgegensetzen, oder auf einen unfruchtbaren Boden verpflanzen, so dass ein verkrüppeltes Gewächs daraus wird, welches haltlos, gar früh eine Beute der mancherlei Lebensstürme werden muss.

Aber auch von einer andern Seite ist ihre Wirksamkeit von grossem Werthe für die Kirche. Das Bewusstsein des Göttlichen und Ungöttlichen erzeugt zu allen Zeiten Kämpfe, in die die ganze Welt verflochten; da giebt es kein besseres menschliches Mittel den Sieg der christlichen Wahrheit zu sichern, und diese Wahrheit zum vollen Bewusstsein zu bringen,

als eben die Unterweisung wie die Schule sie giebt. Da kündigt sich, unter dem hohen Namen von absoluter Vernunft, eine Alleinherrscherinn an, der so leicht die beschränkten Köpfe und die schwachen Gemüther zu- fallen; — da kann die Schule ein mächtig Wort da- gegen reden und zeigen, wie sehr alles menschliche Thun mit dem Glauben, mit der religiösen Unterwürfig- keit und Demuth abschliessen müsse. Die Kirche ruft der Menschheit zu: glaubet! aber die Menschen halten den Glauben für Nichts, wenn sie nicht von der Wirk- lichkeit seiner Gegenstände überzeugt werden; — da vermittelt und hilft die Schule und zeigt den Ueber- gang von dem Wirklich-Gegebenen zum Nichtge- gebenen und dennoch Höchsten. —

Das sind einzelne von den stillen Diensten, die die Schule der Kirche zu leisten im Stande ist, und welche letztere im entscheidenden Augenblicke so oft bedarf. Aber das grosse und weite Gebiet der Schule hat noch lange, unabsehbare Reihen von Kräf- ten, welche, versteht es die Kirche dieselben zu ge- brauchen, nur zum Frommen derselben dienen können. Wenden wir einen Blick dahin, wo wir die Schule als Schöpferin und Bearbeiterin der wissenschaftlichen Begriffe finden. Wenn gleich es unumstösslich gewiss ist, dass die Kirche zur Höhe des christlichen Bewusst- seins ohne Wissenschaft gelangen kann, und jede An- preisung vom „absoluten Wissen des wahren Wesens Gottes“ entschieden abweist, indem sie lehrt: „wir

leben im Glauben, nicht im Schauen“, so bietet sie doch, indem sie ihre Verheissungen und Forderungen aller Welt anträgt, ihren Gottesbegriff und den Begriff vom göttlichen Ebenbilde im Menschen als That-
sachen; — und als solche sind sie Erkenntnissprin-
zipien der Wissenschaft. Namentlich das göttliche Ebenbild im Menschen nach seinen Grundlagen, seinen Schwächen und Schwinden und seinem Streben zur Reinheit und Vollendung zu erforschen, sammt den unerlässlichen Unterstützungen, die ihm im Streite gegen das Ungöttliche, durch göttliche Gnade und Offenbarung von Aussen müssen zu Theil werden, — wenn es siegreich über das letztere hervorgehen soll: — das ist Sache der Wissenschaft. In dem Bewusstsein des Bösen und Guten und in dem Kampfe beider im Menschen zu herrschen, zeigt sich alles, was uns in der Welt umgiebt, bis in die tiefsten Tiefen hinab, moralisch, psychologisch und metaphysisch verflochten. Die Kirche verlangt das Sittliche, eben so aber auch die Moral, welche da redet von einem absoluten göttlichen Wohlgefallen oder Missfallen. Damit macht sie sich als das Kriterium einer richtigen Gotteserkenntniss und als Wahrheitszeuge der Offenbarung geltend. „Was wäre gar die Kirche ohne eine psychologisch gesetzmässige Wirksamkeit ihrer Lehren und Verheissungen? Nichts als ein todttes Gebäu, das man wohl äusserlich durch Formulare und ein Beamten-system aufputzen, nicht aber zu einem fruchtbaren

Felde umschaffen könnte, dem ein wahrer Segen Gottes entspriesse.“ Die rechte Metaphysik zeigt das, was die Kirche lehrt: „Es sind mancherlei Kräfte, aber es ist ein Gott.“

Die gegenseitigen Bedürfnisse und Hülffleistungen bedingen somit das freundschaftliche Verhältniss worin beide Anstalten zu einander stehen müssen, um das zu sein und zu werden, wozu sie nach ihrer eigenen Bestimmung und Gottes Rathschlusse verordnet sind. — Leider ist ein solches freundschaftliches Verhältniss zwischen Schule und Kirche selten zu finden; und wie unsere Zeit nur den Streit zwischen allen Formen des geselligen Lebens kennt, so scheint das Band zwischen Schule und Kirche gar nicht mehr vorhanden zu sein. In der Ueberschreitung ihrer Befugnisse, in der Ueberschätzung ihrer eigenthümlichen Macht, in dem Verlassen ihres abgesteckten Bodens und dem Suchen nach neuen und fremden Gebieten, — zerrütten sie ihre eigne Behausung. Wenn beide Theile darin fehlen, so trägt die Kirche immer die grössere Schuld; *denn der Glaube trägt nun einmal die Form der Begierden an sich, dass er leicht, geht er einmal irre, alles Maass überschreiten kann.* Da sind unter dem Deckmantel der Religion, Fanatismus, Pfaffenthum, Gewissenszwang, Schwärmerei und wie die Gräuel alle heissen, zur Erscheinung gekommen.

Die Schule hat viel davon leiden müssen, woher die Erscheinung zu erklären, dass sie mit argwöhnischen

Augen den Bewegungen der Kirche folgt und mit einer gewissen Hitze derselben entgegentritt, wenn sie ihren Einfluss in der Schule geltend machen will. So ist ein Kampf entstanden, der, obgleich er eigentlich nur ein persönlicher ist, doch sehr oft wie die Erfahrung bestätigt, mit auf das innere Gebiet der Kirche und Schule verpflanzt ist, um so mehr, da die eigene Gestaltung beider eine Verwechselung leicht zulässt. Das sind die im Anfang erwähnten Emanzipationsversuche der Schule, die hauptsächlich vom eben bezeichneten Standpunkte aus aufzufassen und zu erhellen sind.

Seitdem die Pädagogik zu einer mehr selbstständigen Wissenschaft sich erhoben, hat die Schule, ausser Religion und Sprache, durch apriorisches Denken, gestützt auf Psychologie und practische Philosophie, durch Mathematik und Naturwissenschaften, sich eigne, neue Kreise gezogen. Die Kirche, auf ihr altes Recht der Oberaufsicht pochend, hat es mannigfach versucht, selbst da wo ihr rechtmässiges Gebiet durchaus nicht verletzt wurde, in die Verhandlungen mit einzugreifen, welche durch die neuen Kreise bedingt waren, ohne zu bedenken, dass sie auf fremdem Boden, den die Schule sich selbst erworben wohl rathen, nicht aber anordnen und gar gebieten könne. Gerade dadurch aber dass die Schule eine eigene Existenz fand, indem sie die Pädagogik schuf, hat sie in der Liebe zu ihrem eignen Kinde die Kirche hintenangesetzt und augenblickliche Erzeugnisse falscher Wissenschaft an die Stelle der

Religion gesetzt. *Pantheistische Begriffe suchen das Christenthum aus der Schule zu verdrängen; ja sie haben es theilweise schon gethan.* Gegen solche falsche Begriffe stemmen sich alle geschichtlichen Religionen, am meisten aber die christliche Kirche. Da ist dieselbe in ihrem vollen Rechte, wenn sie solche Arten von Philosophemen als ketzerisch zurückweist und der Schule streng befiehlt nur nach dem Worte Gottes zu lehren, hinweisend auf die Schrift, welche da sagt: dieser Welt Weisheit ist Thorheit bei Gott.

Gerade in dem verschiedenen Streben der Schule und der Kirche liegt der Keim des Streites zwischen beiden. Die Kirche, *wo sie rein ist*, strebt den Ideen des Absolut-Vortrefflichen nach, sie will Verwirklichung alles dessen, was dem Bilde Gottes entspricht, ihr Ziel ist kein Ideal, zu dessen Verwirklichung nur eine Elite berufen wäre, sondern alles Volk, wie jeder Einzelne soll nach ihrem Verlangen heilig werden in der Wahrheit. Die Schule dagegen, an Bedingungen der Existenz gefesselt, kann sich, gleich dem Staate, nur mit Mühe den Nützlichkeitsprinzipien oder der vom Bedürfnisse eingegebenen Zwecke entschlagen. Ihre mannigfachen Namen sprechen es unverholen aus, dass sie hier für besondere Zwecke des Staats, hier im Dienste der Kunst oder der Gelehrsamkeit, dort für Industrie und Gewerbe arbeite, — lauter Zwecke, welche, je nach den Umständen, der Willkür Thor und Thür öffnen. Die Sittlichkeit ist dabei ganz bei

Seite geschoben, und man weiss ihr vielleicht nur dann ein bescheidenes Plätzchen an, wenn der Vorthail es erheischt ihren Namen zu erwähnen. Was Wunder, wenn solche Prinzipien und Ideen, sobald sie zur Herrschaft gelangt sind, alles Formelle im Staat und Kirche untergraben; so dass man in Wahrheit Niemand mehr kennt, weil jeder es für die grösste Aufgabe ansieht gerade die Maske zu tragen, die am sichersten und bequemsten zu den Ämtern des Staats und der Kirche verhilft. Bei solchen Grundsätzen ist alles der Neigung und den Begierden, dem Glück und der Klugheit, den Verbindungen und der Intrigue blosgestellt. — Nach der andern Seite, wo wir die Gelehrsamkeit und die Kunst zu betrachten haben, finden wir Ähnliches. Auch hier ist dasselbe Haschen nach Verdienst und Genuss; beide fallen den Banquiers und den sogenannten Kunstliebhabern in die Hände, denen die Kunst ein Mittel wird ihrem Egoismus zu genügen und ihren Schein vor der Welt zu heben, wobei aber die Wissenschaft und die Kunst und deren sittliche Elemente in dem Streben nach Besitz, Ansehen und Macht verloren gehen müssen. Der Industrie und den Gewerben mangelt es an Ehren und Würden, aber sie wissen ihren Vorthail von einer andern Seite zu suchen. Sie vergessen für den Augenblick ihren äussern Stand und suchen sich dafür durch Unabhängigkeit und Genuss zu entschädigen. Sie halten sich dennoch für die Könige der Welt und erwarten nur den Zeitpunkt

wo das, was sie besitzen: Reichthum, Glück, Körperkraft oder gar Rohheit ihnen das Fehlende auch schaffen werde. — Schulen, die an solcher Gestaltung arbeiten und solche Verlangen nähren, die den unlautern Wünschen des Lebens Genüge leisten und den öffentlichen Markt suchen, diese sind den sittlichen Ideen, und damit den höheren Zwecken der Kirche, durchaus entgegen. Die Kirche negirt nicht den Staatsdienst, die Wissenschaft, die Künste, die Gewerbe, als das wirklich Gegebene; aber sie strebt, sie verlangt, dass Alles dies sich den höheren Zwecken schlechthin fügen müsse.

Mag bei solchen Forderungen gar oft der Egoismus der Kirchendiener eine Rolle gespielt haben, mögen diese im Namen der Kirche *ihr* eigennütziges Wort, *ihre* Willkür gepredigt haben; die wahre Kirche kann nur reden von einer Reinheit des Herzens, eifern gegen Frivolität und Willkür und hinweisen auf eine Weisheit, eine Liebe und einen Frieden, der höher ist denn alle Vernunft. — Was ist die Schule, wo der beseligende Geist dieser Wahrheiten fehlt? — —

II.

Staat und Schule.

Erst mit der vollendeten Gestalt des Staats ist es sicher zu bestimmen, in welchem Verhältnisse die Schule zum Staate stehen muss. Was der Staat und die Schule sein soll mag immerhin denen vorgehalten werden die an der Zukunft beider zu arbeiten haben; da jedoch, wo die Frage entsteht, wie es mit der Schule augenblicklich zu halten sei, sind wir gebunden nicht nach dem Zwecke hinüber zu sehen den der Staat sich zu setzen habe, sondern darnach, auf welcher Stelle er in seinem Streben angekommen sei.

Der Staat besteht aus einer Anzahl vereinigter, kleinerer und grösserer Gesellschaften der Art, dass jede für sich auf dem sie unmittelbar stiftenden allgemeinen Willen beruht, und dieser wiederum auf dem Willen der Individuen, die sich gesellt haben. Die einheitliche Darstellung aller dieser Gesellungen, getragen durch das fortwährende Streben der Einzelnen wie der Vereinigten nach den Musterbegriffen alles menschlichen Handelns zu leben, so dass das entstandene Ganze gleichsam als von einer Seele begeistert erscheint: — das ist das Ideal, was der Staat nimmer aufgeben soll. Wenn in dem Streben darnach das Heil des Staates

sich uns nähert, so liegt letzterem damit die Verpflichtung ob *den Willen*, der da die mannigfachen Gesellschaften gestaltet, in all' seinen Erscheinungen und Kreisen zu verfolgen: also in den Individuen, der Familie, den Dörfern, den Flecken, den Städten, den Bezirken, den Provinzen; ebenso aber auch bei den Arbeitern, den Bauern, den Handwerkern, den Kaufleuten, den Gelehrten und den verschiedenen Beamten. Hier liegt die eigentliche Quelle des Staatswohles, und was da fehlt, das fehlt auch dem Staate. Das dem Einzelnen, und somit dem Ganzen Mangelnde, schwindet aber in demselben Verhältnisse, wie die wahre Bildung gleichmässig steigt. Von diesem Gesichtspuncte aus arbeitet das Cultur- und Verwaltungssystem im Staate, damit die Leistungen und Kenntnisse des Einzelnen erwogen und richtig vertheilt werden. Dabei liegt auf der Hand, dass dasjenige den meisten Werth haben wird, was das Fehlende am meisten und besten ergänzt; aber damit tritt das *Nützliche* der Bestrebungen, der Kenntnisse und Uebungen, dem *an sich Würdigen anfänglich* voraus.

Je mehr jedoch der Staat seinem höchsten Ziele sich nähert, je mehr wird das Uebergewicht zu dem letztern gehen. Und wer möchte leugnen, dass die Entwicklungen der Staaten mehr und mehr, in ihren weitem und engern Vereinen, dem Vortrefflichen nach-eilen? —

Das Fehlende und Mangelhafte im Staate soll, wie

wir eben sagten, durch die wahre Entwicklung und Bildung des Menschen gehoben werden; dies verwirklicht das Leben, in der Mitte des Handelns und Leidens. Wie empfänglich und vorbereitet die Gemüther der Menschen sind, sich im Leben entwickeln zu können, und wie gross die Summe des Wissens und Vermögens ist, um das vom wirklichen Leben Dargebotene richtig und dienlich zu benutzen: das hängt von der frühen und wohlberechneten Erziehung ab. Aus diesem Bedürfnisse des Staates, erwächst für ihn die Schule. Sie hat von den Kräften, die zum Bilden gehören, einen bestimmten Theil zu ihrem Gebrauche, und das sind die Wissenschaften. Der viel grössere Theil aber, die Welt, das Beispiel, die Familie, das stille Schaffen in dem eignen Herzen, gehört ihr nicht. Die Forderungen des Staates an die Schule sind bedingt durch diese Grenze und können sich gerechter Weise nicht weiter erstrecken. So lange die Reihe des Fehlenden sehr gross und der ganzen Gemeinschaft drückend fühlbar wird, wodurch das System der Verwaltung im Staate überwiegend maassgebend werden muss, wird von der Schule gefordert, das zu schaffen, was man braucht, was dem Fehlenden entspricht, was Nutzen bringt. Nach diesem Bedürfnisse schafft der Staat sich die verschiedenen Schulen, von diesem Standpunkte aus regelt er den Organismus derselben.

Aber nur von dem einseitigen Gebiete der Verwaltung aus, lassen sich solche Schulen rechtfertigen;

denn von dem Augenblicke an, wo das System der Cultur seine Grundsätze geltend macht, verlieren die bloss nützlichen Sachen ihren Werth und müssen zurücktreten vor dem an sich Vortrefflichen. *)

Die Beschaffenheit des *Willens*, wie sie in dem Einzelnen und den verschiedenen Gesellungen ihre Bedeutung gewinnt, bestimmt, mit dem Standpuncte des Staates, auch den Standpunct der Schulen. Da aber, wo man nicht weiss was man will, tritt die Regierung als Vormundschaft ein, und zwar mit solchen Verpflichtungen, die der Schwäche des Gemeingeistes entspricht. Diese von Rechts wegen gewordene Vormundschaft ist leider so oft zu einer selbstsüchtigen Anmaassung geworden, so dass nicht die erstere Ver-

*) Anmerk. (Kant's Werke herausgeb. v. Hartenstein, B. X. p. 391.):

„Das Gute dürfen wir von oben her nur in dem Falle erwarten, dass die Erziehung dort die vorzüglichere ist! — — — — die Erfahrung lehrt es, dass sie“ (die Leiter des Staates) „zunächst nicht sowohl das Weltbeste, als vielmehr nur das Wohl ihres Staates zur Absicht haben, damit sie *ihre* Zwecke erreichen. Geben sie aber das Geld dazn her, so muss es ja ihnen auch anheim gestellt bleiben, dazu den Plan vorzuzeichnen. So ist es in Allem, was die Ausbildung des menschlichen Geistes, die Erweiterung menschlicher Erkenntnisse betrifft. Macht und Geld schaffen es nicht, erleichtern es höchstens. Aber sie könnten es schaffen wenn die Staatsökonomie nicht für die Reichskasse nur im Voraus die Zinsen berechnete.“

pflichtung, sondern der Eigennutz und die unlautern Gesinnungen der Machthaber ihr Spiel mit der Schule getrieben haben; und wie überhaupt die Schule immer das Letzte war, warum sich der Staat bekümmerte, so sahe man, wenn man sich herabliess, etwas dafür zu thun, nicht auf das vor allen Dingen Beachtungswerthe und auf das Nöthige, was da maassgebend sein musste, sondern auf das, was der Willkür und der Selbstsucht gefiel. So entstanden, um nur Etwas anzuführen, zuerst Schulen für Beamten und nach langer Zeit erst dachte man an die Volksschulen, da es gerade hätte umgekehrt sein sollen; denn während die gelehrten Schulen, in den alten Sprachen und der Geschichte, in der Mathematik und der Philosophie, das immer Bleibende und von *der Zeit* Unabhängige lehren, und damit das Kommende aus dem längst dahin Geschwundenen neu zu beleben suchen: so gehört der Volksschule das Leben in der *Gegenwart* und somit das Nahe, *Nützliche* und Anwendbare. *Wäre der gemeinsame Wille im Volke belebt und stark genug gewesen, er hätte solche Schulen sich selbst geschaffen.*

Sehen wir von solchen Uebelständen ab, so werden wir das richtige Verhältniss, worin Staat und Schule zu einander stehen müssen, wohl bestimmen können. Jemehr nämlich die unendliche Mannigfaltigkeit von Corporationen, Ständen und gesonderten Thätigkeiten, durch die Schule wie durch das Leben, in fortschreitender Cultur den Gränzen der geistigen Beseelung

näher rücken, jemehr werden die verschiedenen Schulen dahin streben müssen ihre *besondere* Aufgabe zu finden, zu würdigen und zu lösen; *) jemehr der Staat fühlt, wie die Zahl der Unwissenden, der Nichtkönnenden, der Unbrauchbaren schwindet, um desto mehr

*) Anmerk. (Herbart kl. philos. Schriften; herausg. von G. Hartenstein, Bd. II. pag. 523.) Von der Pädagogik dürfen wir, meines Erachtens, die günstige Ansicht fassen, dass sie seit Locke im beständigen Fortschreiten, wenn auch nicht auf ganz geradem Wege, begriffen ist. Vieles bleibt freilich zu wünschen; ja, vieles muss sich ändern nach Zeit und Umständen. Schriebe Niemeier erst heute: er würde aus einem ganz andern Erfahrungskreise schöpfen, als aus dem, welcher seinem berühmten Werke zum Grunde liegt. Gleichwohl würden die Grundgedanken die nämlichen sein; sie würden nur für die Anwendung neue Bestimmungen aufnehmen, die Pädagogik ändert sich langsam; sie folgt niemals bloss der Speculation; auch niemals bloss der Erfahrung: wohl aber empfängt sie Wirkungen von beiden Seiten, die sich gegenseitig mildern und berichtigen. — — — — — Käme uns noch einmal der Jugendtraum, durch Verbesserung des Unterrichts, etwas Bedeutendes wirken zu wollen: würden wir auch dennoch so sehr, wie ehemals, darauf dringen, man solle dem Griechischen neben dem Latein, der Mathematik neben den Sprachen, einen breiteren Platz anweisen? — Fast glaube ich, die herrschende Richtung unserer pädagogischen Wünsche würde nunmehr eine andere sein, eben desshalb, weil ein grosser Theil dessen, was wir ehemals wünschten, erfüllt ist, wenn auch in mancher Hinsicht freilich anders, als wir es nach unserer Ansicht hätten ordnen mögen.

hat er der Schule Unterstützung und Hülfe zu leisten, damit sie in ihrer Wirksamkeit nicht stehen bleibe, sondern neue Kräfte und Bewegungen in Gang setze, die der fortschreitenden Entwicklung entsprechen. — Das Gedeihen des Staates wäre gefährdet, wenn es der Schule gefallen sollte, auf ihrem einmal gewonnenen Standpunct zu beharren, wo im Staate das Bedürfniss und das Streben vorherrschte, das Vortreffliche immer mehr zur Erscheinung zu bringen; oder umgekehrt, — wenn die Schule ihre Kreise nach den Bedürfnissen, den gewonnenen Erfahrungen, den Resultaten der Speculation erweiterte, während der Staat durch seine Macht die liebgewordene Vormundschaft, in alter Weise, beizubehalten und zu behaupten suchte. — Weit gefährlicher aber würde es werden, wenn der eine oder der andere Theil, über alle gegebenen Grenzen hinaus, — in träumerischen Idealen sich verlieren würde.

Es wird, im Hinblick auf das eben Angeführte, nicht unwichtig sein, die Folgen uns zu vergegenwärtigen, die aus solchem einseitigen und selbstsüchtigen Verlangen, natürlichermaassen ans Licht treten müssen.

Sehen wir dabei einmal auf den Staat. — Wir haben gefunden, dass die Darstellung des Staates und seine Wirksamkeit hauptsächlich in der Thätigkeit aller seiner Elemente beruht, und dass jede einzelne Thätigkeit, immer Bruchstück bleibt, wenn sie nicht durch

andere ihre Ergänzung findet. Der Staat als solcher, vereinigt die Macht aller Willen, woraus die einfache Folgerung entspringt, dass die Schule, als Repräsentantin nur eines Theiles von diesem Willen, sich dem Staate unterordnet. So ist der Staat berechtigt der Schule zu gebieten, und der Schule geziemt es zu gehorchen, in dem jedesmaligen Falle, wo er gebietet. Ob dieser Gehorsam ein freiwilliger sein wird oder nur ein blosses Sichfügen, dem mächtigen Willen gegenüber, — das ist eine andere Frage. Das äussere Benehmen mag dem jedesmaligen Befehle entsprechen, ja, es soll und muss ihm entsprechen; aber der Wille, als etwas innerliches und dauerndes, kann dabei derselbe bleiben, ja, in sich noch stärker und entschiedener werden. Das mögen die Staatsmänner wohl bedenken, dass es Vieles giebt, was nicht befohlen werden kann, und was sich nach seiner *eigenen Natur* richtet, und deshalb sich nicht befehlen lässt. Wie der Säemann wohl seine Felder verderben und zerstören kann, nicht aber gebieten, wie der Saame aufgehen und welche Frucht er bringen soll: so kann der Herrscher im Staate wohl den Boden der Schule zerstören, nicht aber befehlen, was in und aus derselben aufgehen solle. — Aber gehen wir weiter in den Folgerungen. Wenn der Staat mehr das *Allgemeine* erfasst, so bleibt die Schule mehr Wohlthäterin der *Einzelnen*, und daher kann sich die letztere leicht eine innige Anhänglichkeit Aller derer verschaffen,

die sie durchlaufen. In ihrer Unterweisung liegt ein guter Theil von dem, was die Staatsmitglieder sind. Sie hat es in der Hand schon früh die Richtung zu bezeichnen, der wir nachher folgen; Gewohnheiten zu befördern, die uns lieb werden; Ansichten zu schaffen, die unsere Beurtheilung bestimmen; Kenntnisse zu geben, aus denen Forderungen entstehen; Wünsche zu erzeugen, auf deren Erfüllung wir dereinst rechnen; moralische Grundsätze zu schaffen, die unser Handeln bestimmen. — Nun aber liefert die Schule von Zeit zu Zeit die so Ausgestatteten dem wirklichen Staate ab; da verstummt allerdings ihr Wille in der Masse Anderswollender, aber mit dem Aussterben der Letztern, wird das Gebiet und die Gewalt der Erstern mehr und mehr erweitert. Der Wille, der Anfangs schweigen musste, fängt an sich geltend zu machen, er wächst wie die Gleichgestimmten wachsen. Angenommen, die Staatsmänner stemmten sich dagegen und beharrten auf dem, was sie für den Staat wünschenswerth hielten; wäre nicht die natürliche Folge, wenn wir ganz von der Möglichkeit eines offenen Streites absehen, dass alles Vertrauen und jede Zusammenwirkung im Staate aufhören müsste? Aber was ist der Werth eines Staates, selbst in der Fülle der Macht, wenn das gegenseitige Vertrauen fehlt, aus der alles Schöne und Edle, was im Staate vorhanden sein kann, geschaffen wird; Was anders ist zu hoffen, wenn die Zusammenwirkung der Kräfte fehlt, als eine Vermeh-

rung des Argwohns, des Streites, der Gewalt und der List?

Aus dem Zusammenfluss der gemeinsamen Ansichten, Beurtheilungen, Kenntnisse, Gewohnheiten, Sitten, Grundsätze und religiöser Ansichten, entsteht eine Macht, der Staatsgewalt gegenüber, deren Stärke unberechenbar ist: es ist *die öffentliche Meinung*. Was ist alle Macht des Staates, wo bleibt die Wirksamkeit des Befehls, wenn die öffentliche Meinung nicht beides schützt? Das haben die Gewaltigen wohl gewusst, welche kein Mittel scheuten die öffentliche Meinung zu bearbeiten, damit deren gewaltige Macht ihrem Willen dienstbar werde. *Souverain sind nur die Ideen, und die Natur erzeugt nicht unmittelbar die Herrscher-
gewalt!*

Mögen deshalb die Staatsmänner zu dem Quell und dem Hauptorgan blicken, wo, in der Erhebung über die Zeit, das Bleibende betrachtet wird, wo man sich bestrebt, die ewig wahre Erkenntniss zu finden, wo das Gute und Schöne, so weit es die menschliche Natur gestattet, angeschaut werden soll: — dahin, wo die öffentliche Meinung ihren Anfang und ihren Sitz hat, — zu den Schulen. Mögen sie das Selbstständige derselben respectiren, und dafür Sorge tragen, dass es möglich sei, dass Gesetz und Sitte sich hier vereinen könne, damit eine Meinung sich bilde, die, wohl bekannt mit der wahren und volltönenden Stimme der Pflicht, nicht Furcht, wohl aber Achtung einflösse. —

In Fesseln halten kann der Staat die Schule nicht, denn den Machthabern gehört ein Menschenleben, der Schule die Menschheit; die Gewalt im Staate ist zerbrechlich, die Meinungen der Schule dauern fort.

Solche Betrachtungen gehören den Staatsmännern, die ihre Forderungen und Erwartungen in Bezug auf die Schule, *genau* prüfen. — In gleicher Weise haben wir auch den Schulmännern manches zur Berücksichtigung vorzuhalten.

Vor allen Dingen erwähne ich da eine Begriffsverwechslung, die, ohne Mühe, einen festen Platz bei gar vielen Lehrern der Schule gefunden hat, und deren Verkehrtheit, gerade weil aus ihr verschiedene Forderungen hervorgehen, störend in gar manchen Verhältnissen gewirkt hat. Es ist die Verwechslung zwischen *Volks-* und *Jugenderziehung*. Aus diesem beklagenswerthen Irrthume entsteht die Meinung, dass die Schule als solche das (einzige) Organ aller Volks- und Staatserziehung sei. Dass die *Volkserziehung* auf ganz andern Factoren beruhe, brauchen wir wohl gar nicht zu beweisen; wir glauben aber auch, dass die *Jugenderziehung* nur nach einer, und das nicht mal der grössten Seite hin, der Schule bestimmt sei. Ist die Schule weiter nichts, als ein Institut, wo gewisse Theile der Wissenschaften gelehrt werden, und wo man, während dieser Zeit, nur auf Ordnung, Anstand und Fleiss sieht, so ist die Schule nichts weniger, als eine *Erziehungsanstalt* der Jugend. Die gute Schule

vermag weiter Nichts, als durch ein vielseitiges Wissen gewisse erziehliche Kräfte in Bewegung zu setzen, die mehr dem Allgemeinen, als den Einzelnen angehören; die Summe aller Kräfte aber, die zur Jugenderziehung gehören, fehlen ihr durchaus; denn diese liegen nicht allein in der Wissenschaft, womit es die Schule zu thun hat, sondern in der Welt, im Umgange mit Andern, im Beispiele, in dem häuslichen Kreise, und besonders in der stillen Thätigkeit der innern Kräfte, wodurch der Mensch sich selbst erzieht. — Setzen die Schulen die bildende Kraft der Wissenschaften in die rechte Bewegung, so haben sie das Ihrige gethan, dadurch sind sie nichts weniger als die *einzigen* Erziehungsanstalten der Jugend, noch weniger aber die des ganzen Volkes.

Wenn die Bildung eines Staates aus der Theilnahme zu ersehen ist, die er an seiner Jugend nimmt, so wird sich diese noch auf das Capital pädagogischer und lehrender Kraft erstrecken, welches er in der Schule besitzt. Dahin darf es aber nicht kommen, dass auf Kosten der fertigen Staatsglieder, die Jugend und deren Lehrer bevorzugt werde, dass man die Gegenwart hintenansetzt, um sich ganz der Zukunft zu versichern; denn darin läge ein sicheres Merkmal, dass alle Lebenskraft im Staate gebrochen sei und jeder selbstständige Wille im Volke aufgehört habe. Es giebt eine gewisse Liebe der Eltern zu ihren Kindern, die man „Affenliebe“ nennt! Wie zerstörend würde

solch' verkehrtes Gefühl sein, wenn es im Staate dominirte, so dass das Volk, vernarrt in seine Jugend, seinen eignen Werth und seine eigne Stellung hintenansetzte und erstere als gleichberechtigt neben sich, ja, als mehrberechtigt über sich stellte? In welcher Sphäre würde der Lehrer gehoben sein, bedingt durch das Maass von Wichtigkeit, welches man der Jugend zollte! Sein Werth und seine Macht müsste die Spitze im Staate werden, so dass alle sonstigen Pfleger der mancherlei socialen Güter sich beugten vor seinem Glanze. *) So einladend ein solches Bild der Schule sein mag, so muss sie wissen, wie dadurch

*) Anmerk. Der Geh. Kirchen- und Schulrath im Königl. Sächsischen Ministerium des Cultus, Dr. C. B. Meissner sagt: Die Geschichte aller Zeiten lehrt, dass die Stellung der Jugend im Verhältnisse zu dem wirklichen Volke eine untergeordnete sein muss und wie recht und löblich es ist, dass in Zeiten allseitig fortschreitender Entwicklung auch der Jugendbildung, der Erziehung der Nation der Zukunft die Aufmerksamkeit zugelenkt und ihre Gesetze und Bedingungen genauer erforscht werden, so kann dennoch darauf zu *grosses Gewicht* gelegt werden. *Vestigia terrent.* — — — Die Zukunft ist freilich die unmittelbare Fortsetzung der Gegenwart, aber in jedem wohlgeordneten geselligen Verhältnisse muss der Nachfolger auf seinen Vordermann warten, der allerdings zugleich die Verpflichtung hat, Jenem weder aus Eigensinn noch bösem Willen die Stellung unhaltbar zu machen. Vielleicht hat unsere Gegenwart an ihrer Jugend sogar noch manche schwere Verschuldung wieder gut zu machen.

ihr eigener Boden mit der Zeit zerstört werde. Selbst in dem Bewusstsein ihrer Wirksamkeit, bedarf sie die lebendige Ueberzeugung, wie sehr sie verpflichtet sei das Recht der Macht, wie die Macht des Rechtes im Staate anzuerkennen, wie es dem Staate zukomme, das Benehmen der Schule zu überwachen, wie sehr sie seiner Hülfe bedürftig sei, wenn es sich um ihre Ruhe, ihre leichtere Bewegung, ihre wahre innere Freiheit handele.

Jedem sein gutes Recht. — Das ist der alte Grundsatz, der nirgends mehr gehört werden sollte als da, wo es sich um das Gedeihen des Staates wie der Schule handelt. Leider hat das unsere Zeit nicht verstanden, und der Friede ist zerstört! Wenn alle Theile der Staatsgesellschaft bald stärker, bald schwächer hineingezogen sind in eine sonst fremde Bewegung; so glaube ich nicht zu übertreiben, wenn ich behaupte, dass kein Glied zu grössern Schwingungen getrieben ist als die Schule und deren Lehrer!

Man sagt von der einen Seite, die Schule habe viel geleistet! Bedeutende Staatsmänner rühmen öffentlich die bestehenden Institutionen der Schule, und glauben letztere in ihrem Wesen und in ihrer Form festhalten zu müssen, weil in denselben der Grund zu der gewordenen Blüthe der Schule liege; die Lehrer, in ihrer Mehrheit, rufen dagegen nach Reformen und klammern sich fest an die „freieren Gestaltungen“, die in den Büchern und auf Rednerbühnen, im Tagesge-

sprache und in der Presse gefordert werden. — Wohin soll man sich wenden, um die Wahrheit zu finden? Halten die Staatsmänner nicht etwa aus Klugheit das Gebundensein der Schule und deren Lehrer für nöthig, weil sie die öffentliche Meinung und das in die Höhe Schnellen einer lang und tief gedrückten Feder fürchten; und suchen nicht die Männer der Schule, indem sie sich mit an die Spitze der allgemeinen Opposition setzen, eine Verstärkung ihrer Kraft, um sich eine ideelle Stellung zu erkämpfen und das Band zu lockern, was sie an eine ungenügende Existenz festhält? Dieser beklagenswerthe Zustand muss zerstörend auf die Schulen wirken! Der Streit ist in einer Stärke da, dass erst fernere Zeiten einen Einigungspunct hoffen lassen, und die Reihe der Streitpuncte ist so lang, dass sie kaum zu übersehen ist.

Man verlangt „vollständige Reform der Erziehung und der Bildung, Reform in der Leitung des Schulwesens, Reform in der Ausbildung der Lehrer und in der äussern Stellung derselben.“ Und als Früchte dieser Reform hofft man: „eine *gleichmässige Bildung* „unter allen Ständen, die eine *ationale Erziehung* „fördern und schaffen soll.“ — Das ist ein starkes Verlangen und eine noch grössere Erwartung! Leider tritt zu dem Verlangen ein Verweigern und zu der Erwartung ein Zweifeln. — Wenn es schon sehr mühsam ist, die Sichtung der entgegengesetzten Forderungen, bei beiden Theilen vorzunehmen, so ist es

ungleich schwerer, den streitenden Parteien einen Blick in ihr eignes Wollen zu geben; denn der Mensch wird selten ein Zuschauer von dem, was er will, am wenigsten ein unparteiischer. — Zum grossen Glück ist nicht Alles neu, was gewünscht wird; die Geschichte und namentlich die Geschichte der Pädagogik weiss manches Gleiche und Ähnliche uns vorzuführen. Es ist daher für diejenigen, welche den Streit verabscheuen und empfänglich sind für das Wohl und Wehe der Schule, eine gewichtige Pflicht selbst hineinzuschauen in diesen Spiegel, um sich da wiederzufinden, und alle diejenigen darauf hinzuweisen, welche entweder mit zu grossen Erwartungen in die Zukunft schauen, indem sie wähnen mit dem Siege ihres eignen Willens, die Schule neu und prächtig zu gestalten, oder welche anderseits gar zu sehr auf ihre Macht sich verlassen, durch welche sie die Bewegungen der Schule fesseln zu können glauben. *)

*) A n m e r k. Was hier kurz erwähnt wird, findet in der dritten Randzeichnung eine weitere Erörterung!

Zweite Randzeichnung.

Die Haupt-Aufgabe der Erziehung.

Nirgends erheben sich mehr Stimmen, als wenn es die Frage gilt, was das Geschäft der Erziehung sei. Jeder hält sich berechtigt hier reden und rathen zu können; denn es giebt Niemand, der nicht deren Last oder Druck, deren Hülfe oder Wohlthun an sich selbst erfahren hat. Es leuchtet ein, dass die Herzenswünsche, die sich hier Luft machen werden, die Bedingungen eines einheitlichen Verfahrens nicht fördern, gerade weil Jeder sich in seinen Standpunct einschliesst und von hieraus nur die Berücksichtigung seiner Wünsche verlangt. Doch dem Erzieher geziemt es, gerade weil ihm, wie keinem Andern, die Fülle einer vielseitigen Erfahrung Noth thut, die Forderungen und Wünsche anzuschauen, ohne jedoch sich damit voraus zu verpflichten denselben Folge zu geben. Jemehr aber solche Forderungen, welche die Einseitigkeit, der Augenblick oder wohl gar die Unsitte erschonen, Gewicht und Macht erlangen könnten, so dass ihnen Genüge geschehen müsste, jemehr sollte man wünschen, die Erziehung wäre der Menge eine ebenso unbekannte Sache, als das Chinesische und Türkische, als die Statistik und Mechanik des Geistes. Leider

sind selbst bei denen, welche ein Recht und einen Beruf haben ihre Stimme zu erheben, die Ansichten über den Endzweck der Erziehung eben so verschieden, als die Auffassung der Welt eine verschiedene ist. Um diese Behauptung zu beweisen brauche ich nur auf die Masse der kleineren Schriften hinzuweisen, die alle guten Rath geben wollen, bei der Neugestaltung der Schul- und Erziehungssachen; hinzuweisen auf das laute Verlangen unserer Tage nach Bürgersinn, nach Nationalbildung, ja nach Weltbürgersinn, der noch mehr sagen will, als europäischer Patriotismus.

Das muss hierbei Jedem einleuchten: soll einmal die Erziehung etwasersprießliches erzielen; sollen wir hoffen können, dass mit der pädagogischen Thätigkeit etwas Wirkliches und Bestimmtes geleistet werde: so müssen wir auch das, was die Erziehung verlangt, in *seiner Totalität* uns denken können.

Wo aber suchen und finden wir diese? — Von pädagogischer Seite wird man uns den Begriff *Moralität* vorhalten. — Dagegen müssen wir uns aber erheben, wenn man uns etwa zumuthete Spinoza's ethische Weisungen des *suum utile quaerere* und *suum esse conservare* dabei vor Augen zu haben. Es ist natürlich hierbei wieder zu erforschen: was denkt man sich unter Sittlichkeit und was setzt sie voraus? was wahrlich damit nicht geschieht, wenn man anzugeben vermag, wie in diesem und jenem Falle sittlich zu handeln sei. Nicht allein die *christlichen* Sittenlehrer

oder die philosophischen Systeme, sondern jedes Schulbuch hat seinen eignen Begriff. — Aber das Wort Gottes? — das ist das Buch des Lebens, und nicht das Buch der Begriffe! Nun dann würde man uns etwa rathen den Begriffsbestimmungen zu folgen, welche von „guten Christen“ aufgestellt sind. Da glauben wir Vielen zu genügen, wenn wir einem Manne folgen, der das Buch schrieb: „Wie ich wieder Lutheraner wurde.“ H. Steffens. Derselbe sagt in seinem Buche „die gute Sache“: „der Heiland ist die innere Quelle aller bürgerlichen Freiheit, die Offenbarung der Liebe, die jede eigenthümliche Natur in ihrer Art bestätigt und befreit.“ Einladend genug klingen diese Worte, wenn man nicht, wie Herbart es thut, die Frage dagegen erhebt: Hat Jesus Christus jede eigenthümliche Natur in ihrer Art bestätigt? Und heisst das Schulden bekennen, bereuen, büssen, wenn man sich schmeichelt in seiner eigenthümlichen Natur ganz vortrefflich zu sein? Hat das Christenthum so viele individuelle Sittenlehren, als es Menschen mit verschiedenen Sinnesarten giebt? —

Um schliesslich noch einer andern Ansicht zu genügen, könnten wir versuchen den Bestimmungen derjenigen Folge zu leisten, die das Leben als sittliche Charaktere bezeichnet, wie einen J. G. Fichte, der zu gleicher Zeit als ein Choryphae der Wissenschaft dasteht. Derselbe sagt in seinen Reden an die deutsche Nation: „die Sittlichkeit ist ursprünglich und vor aller

Erziehung vorher in allen menschlichen Kindern, die zur Welt geboren werden.“ Darnach aber wäre es gar nicht nöthig zur Sittlichkeit zu erziehen, denn die Sittlichkeit wäre da, ehe wir anfangen zu erziehen. Und wenn derselbe auch an einem spätern Orte sagt: „Nicht die Natur ist es, die uns verdirbt, diese erzeugt nur die Unschuld: die Gesellschaft ist's;“ so würde man bei richtiger Untersuchung doch immer wieder auf den Einzelnen zurückkommen müssen, — wie es die Erziehung verlangt, — um zu sehen, wie viel jeder Einzelne zur Unsitte beigetragen habe. Denn der Wille der Einzelnen macht die Gesellschaft.

Doch genug davon! Wir sind gern bereit die Sittlichkeit als Endziel der Erziehung anzuerkennen, wenn man von uns nicht verlangt irgend einem beliebigen Begriffe von Moralität dabei Folge zu leisten. Mögen immerhin mit solchen Begriffen einzelne anerkannte Zwecke des Menschen erreicht werden, wir müssen einen Begriff haben, der den höchsten Forderungen an die Menschheit, — und somit der Erziehung genügt; aber deshalb auch seine Voraussetzungen kennen, unter welchen es möglich ist, dass er in der Zeit Wirklichkeit gewinne.

Dazu aber verhilft uns weder Kant's kategorischer Imperativ; trotz Kant's richtiger Erkenntniss, dass das Moralische formeller Natur sei; weder Spinoza's Ethik, noch der absolute Idealismus Hegel's und Schelling's.

Wenn man sagt der Mensch ist gut, so setzt man einen Willen voraus, dem etwas gut ist. Das Letztere ist gewöhnlich das, was man im Leben als Pflicht anerkennt. Kömmt dazu, dass der gute Wille nöthig hat gegen die Umstände und die in ihm vorhandenen Affecte zu kämpfen, um seinen guten Willen auszuführen, und thut er es mit Lust und Entschiedenheit, so spricht man von Tugend. — Was ist aber nach dem Begriffe von Sittlichkeit gut und böse, recht und unrecht? Ist das *Gesetz*, das uns *verpflichtet*, ein wirklich moralisches Gesetz, damit auch unser Wille und unsere That von dieser Seite als sittlicher Natur erscheinen, d. h., dass sie dem Wesen der absoluten Sittlichkeit entsprechen? Dabei kommt schliesslich noch der *rechte* Beifall und Tadel in Betracht, der vor und nach jedem Willen und jeder That, selbst bei dem grössten Wechsel der Dinge, nicht fehlen soll, um das *moralisch* Beste zur Erscheinung zu bringen, die Frage also: Ist unsere Beurtheilung die sittliche? — — — Wie die Willen, die Pflichten, die Beurtheilungen der Sittlichkeit entsprechen, und wie jede Willkür hierbei zurückzuweisen ist, das sollte sich in den *Begriffen* der practischen Philosophie finden; zumal da sie vom Menschen verlangen muss, dass er frei sei.

Wäre nun in der Wirklichkeit, d. h. in jedem einzelnen Menschen, das vorhanden, was der Begriff der practischen Philosophie uns lehrt, der Erzieher hätte nichts Eiligers zu thun, um seinen Endzweck, das ist

die Moralität, zur Darstellung zu bringen, als den guten Willen des zu Erziehenden durch solche Gesetze zu verpflichten, die dem gegebenen Begriffe der Sittlichkeit entsprächen. In solchem Falle wäre wahrhaftig die Erziehung nicht so etwas schweres als man gewöhnlich behauptet. Darin wird uns Schelling's Ausspruch bestärken. *) „Die freie Handlung,“ — so sagt er, — „folgt unmittelbar aus dem Intelligibeln des Menschen, das intelligibele Wesen kann, so gewiss es schlechthin frei und absolut handelt, so gewiss nur seiner eignen Natur gemäss handeln, oder die Handlung kann aus seinem Innern nur nach dem Gesetze der Identität und mit absoluter Nothwendigkeit folgen, denn frei ist, was lediglich nach dem Gesetze seines Wesens handelt, und von Nichts Andrem weder in noch ausser ihm bestimmt wird. — Jene innere Nothwendigkeit ist demnach die Freiheit selber, weil das Wesen des Menschen *seine eigne That ist*.“ Hiernach würde es sogar Niemand wagen dürfen einen Menschen nach gewöhnlichem Begriffe zu erziehen, ohne in die vorhandene Freiheit ferner einzugreifen. Allerdings giebt es auch keine grössere Verwirrung, als eine Freiheit zu behaupten, die nicht Freiheit ist, sondern Nothwendigkeit; und eine Nothwendigkeit, die nicht Nothwendigkeit ist, sondern Freiheit. Wie gesagt,

*) Schelling's philosoph. Schriften, Bd. I. §. 465.

fände der Erzieher das in seinem Zöglinge, was die Philosophie uns unmittelbar in ihrem Sittlichkeits- und Freiheitsbegriffe giebt, die Erziehung wäre eine gar leichte Kunst, (wenn sie überhaupt dann noch den Namen verdiente,) die nur nöthig hätte den vorhandenen guten Willen in Bewegung zu setzen, um auch die in ihm vorhandenen sittlichen Gesetze durch die That zu bewähren. Die Tugend machte sich von selbst!

Doch wir entgegenen dem gleich, indem wir behaupten, dass der sittliche Bestimmungsgrund des Willens nichts gemein hat mit dem wirklichen Willen. — Auch lehrt die Erfahrung täglich, dass die Sittlichkeit von selbst nicht kommt, so dass der Lehrer nur nöthig hätte sie dann zuzustutzen, wie es gerade Gebrauch und Mode wäre; sondern man wirkt vom Anfang darauf hin, dass sie entstehe. Sie fängt bei Kleinem an; sie zeigt sich hier in der Bekämpfung einer Gemüthsbewegung, dort in einer guten Neigung; hier in einem guten Gedanken, dort in der Wahrheitsliebe und in der Freude an einer guten That etc. Der Lehrer aber verlangt die Sittlichkeit fortwährend; ihm genügt nicht bloss ein guter Wille, der sich hie und da zeigt und dann wieder an einem andern Orte, bei einer andern Gelegenheit verschwindet; er verlangt sie in der Vieltätigkeit und dem Wechsel der Dinge, und das mit aller Kraft, die dazu möglich und vorhanden ist. Deshalb gehen hauptsächlich seine Forschungen, seine

Bemühungen dahin den geistigen Ursachen nachzuspüren, oder die Bestimmungsgründe zu finden, weshalb das Kind gerade so will und nicht anders; zu erforschen den gesetzmässigen Zusammenhang der geistigen Thätigkeiten, um darnach seine Wirksamkeit einzurichten. Und so erscheint ihm das Sittliche als Sache der Kunst im höchsten und edelsten Sinne, um den natürlichen Menschen zur Freiheit zu erziehen.

Das wäre wiederum Thorheit, wenn wir hier den Begriffen einzelner Philosophen Folge geben wollten. Spinoza sagt: *) „Absolut tugendhaft handeln, ist nichts anders als nach den Gesetzen seiner eignen Natur handeln.“ Wenn aber die eigne Natur nun böse ist, was wird dann aus der „absoluten Tugend?“ Schelling's Behauptungen gehen noch weiter: **) „Dass Judas ein Verräther Christi wurde,“ so behauptet er, „konnte weder er selbst, noch eine Creatur, ändern, und demnach verrieth er Christum nicht gezwungen, sondern willig und mit völliger Freiheit.“ Gegen solche Freiheit protestirt der gesunde Menschenverstand, — noch mehr aber die Pädagogik, denn sie will den Menschen *erziehen*. Wenn die Sittlichkeit den Charakter des Menschen bestimmt, dann ist grösstentheils das Geschäft der Erziehung aus; sie treibt ihre Kunst gerade

*) Spinoza's Werke, herausgeg. v. Auerbach. 3 Bd. §. 326.

**) Schelling's phil. Schrift. Bd. I. §. 465.

da, wo die Sittlichkeit noch nicht ist, und wo sie erst geweckt und geschaffen werden soll, — bei der Jugend. Sie sucht die Vorstellungen in Bewegung zu setzen, durch welche der Wille bestimmt wird gerade ein sittlicher zu werden, und die Sittlichkeit erscheint ihr deshalb als natürliche Folge gewisser geistiger Ursachen, die der Lehrer, durch die ihm zu Gebote stehenden Mittel, erregen soll. Der Lehrer kennt keine angeborene Sittlichkeit, die er bei ihrem Erscheinen nur durch einzelne Vorträge und Bemerkungen in die rechte Form zu bringen hätte; sondern er *will bewerkstelligen, dass der Zögling, sich selbst bewusst, seinen Willen durch sittliche Gründe bestimme das Gute zu wählen und das Böse zu meiden.*

Sonach ist die Sittlichkeit keine vom Anfang bestimmte Nothwendigkeit im Menschen, sondern der Mensch soll sie durch eigne Mühe und eigne Anstrengung in sich schaffen; und die Erziehung hat nur dahin zu sehen, dass die dazu gehörige Kraft der innern Selbstthätigkeit gehoben und geleitet werde, um das zu vollziehen, wornach sie strebt. „Das Schiff, dessen Bau mit höchster Kunst darauf eingerichtet ist, dass es durch alle Schwebungen, den Wellen und Winden nachgeben kann, erwartet den Steuermann, der ihm sein Ziel anweisen und seine Fahrt nach den Umständen lenken wird.“

Indem wir auf das hiemit Gegebene fussen, erscheint es uns nöthig nach dem Begriffe der Sittlichkeit

genauer zu forschen, vor allem dessen Voraussetzungen zu suchen und zu bestimmen; welches Letztere gerade für den Erzieher von wesentlicher Bedeutung ist, weil darin die Anknüpfungs- und Haltpuncte seiner Wirksamkeit sich finden. Doch gehen wir zur Sache!

Man befiehlt, dass den Gesetzen Gehorsam geleistet werde. Hier kann es leicht der Fall sein, dass der Gehorsam, als die erste Bedingung des guten Willens, doch unsittlich wird. Dem Gehorsam voraus soll die Ueberlegung gehen, ob hier gehorcht werden dürfe; denn der Sittliche gehorcht nur den eignen Befehlen. — Hier aber entsteht die wichtige Frage: Wie lautet der Befehl, den der Sittliche sich selbst giebt? — Der Begriff der Sittlichkeit spricht von keinem bestimmten Gegenstande, der befohlen wird, sonst würden wir die Frage, was befiehlt sich der Sittliche? durch Angabe des bestimmten Gegenstandes lösen können. Da aber der Sittliche sich gehorsam gegen den eignen Befehl zeigt, so bezieht sich der Begriff der Sittlichkeit auf einen Befehl, der vorausgegangen ist, — also auf einen frühern Willen, der als Befehl erscheint. So finden wir als Anfang ein ursprüngliches Wollen, dann den Gehorsam. Von diesem ursprünglichen Wollen kennen wir wiederum kein bestimmtes Object; doch muss es in den einzelnen Fällen, wo das Sittliche sich befiehlt, ein wirklich bestimmtes haben. Das ursprüngliche Wollen muss also aus einer Reihe von unbekannten einzelnen Wollen bestehen, deren Grösse wir

nicht kennen. — Gehen wir — das haben wir hiermit gefunden — vom Gehorsam aus, wir kommen immer zu dem *Unbestimmten* des allgemeinen sittlichen Begriffs zurück, und werden auf diesem Wege nie erfahren, *was* das Sittliche sich selbst gebietet.

Diese vergebliche Anstrengung zwingt uns keine andere Wege zu versuchen, sondern nur gleich in die innere Werkstatt des Geistes uns zu begeben, um dem Willen nachzuforschen, der von Anfang an als Befehl, dem gehorchenden Willen gegenüber, sich zeigt. Doch ehe wir hierauf eingehen, müssen wir im Allgemeinen einiges vorausschicken. Der innere Zustand, welchen wir bei unserer Untersuchung verliessen, kann als solcher weder sittlich noch unsittlich genannt werden, und erst in dem Falle könnte die Rede davon sein, wenn daraus das Einzelne als Wille hervortreten würde. Denn in dem Zustande an sich, schweben ohne nähere Bestimmungen die Wollungen. Soll ferner aus diesen in unserm Gemüthe Vorhandenen, das wir als eine Reihe von unbekannten einzelnen Wollen bezeichnen, der Gehorsam bestimmt werden: so muss das Vorhandene so eingerichtet und geordnet sein, dass es dem bekannten allgemeinen Begriffe der Sittlichkeit entspricht. Dazu ist die nöthige Anschauung und Selbstbeurtheilung erforderlich, kurz das, was der Sittlichkeit eigenthümlich ist und ihren höchsten Werth bestimmt. In diesem Zustande des Gemüths muss der Kreis unserer Gedanken und Vorstellungen so geregelt,

ja, ich möchte sagen, so künstlerisch angeordnet sein, dass wir die Sphären des Sittlichen, gereinigt von allen dem, was ihr wahres Bild trüben könnte, klar und deutlich überschauen, und, wohl bewusst was gut, was böse, jede Gemeinschaft, die hier eingeschoben werden könnte, zurückweisen. Hieraus müssen die Stimmen der Vernunftgebote, oder wie Kant sagen würde, — die Vorstellungen mehrerer objectiver Prinzipien, sofern sie für mehrere Willen nöthigend sind, — kräftig dringend sich erheben. — Das alles wird natürlicher Weise erst dann eintreten können, wenn unsere Vernunft in Verbindung mit allen zufälligen und individuellen Begehrungen getreten ist. Wie vielseitig diese innere Anordnung sein muss, folgt gleicherweise aus dem, was wir forderten, und dem unabsehbaren Materiale, was dazu vorhanden ist. Unser Vorhaben verlangt das Besondere, was da angeordnet werden soll!

„Die Vernunft erkennt unabhängig von den Meinungen.“ In der Vernunft *entstehen* bestimmte Meinungen und *werden* Willen; damit *ist* aber die Vernunft kein Wille. Sie erkennt, d. h. sie schaut umher und vertieft und besinnt sich; sie hängt an ihren Gegenständen nicht gleichgültig, aber sie disponirt nicht darüber, und ist schliesslich ihr Urtheil vollendet, so wendet sie sich zu neuen Bildern. — — Doch kehren wir zuerst zum Gehorsam zurück; denn das eben Gesagte wird die Folge näher erhellen. — Wir behaupteten

früher: der Gehorchende legt den Gehorsam sich selbst auf, d. h. er hat den Befehl nach allen Seiten erkannt, und erhebt ihn nun für sich zum Befehl. Welche Rolle übernimmt hierbei nun der Gehorchende? Ist er der absolute Herrscher, der willkürlich verlangt, dass seine Befehle befolgt werden, oder findet er bei seiner Ueberlegung irgend Etwas, vielleicht ein vollkommnes Muster der Sittlichkeit, was ihn nöthigt gehorsam zu sein? — Dass der Gehorsam durch Herrschergewalt, oder wohl gar durch Willkür hervorgerufen werde, ist unmöglich, weil dann der Begriff Gehorsam aufgehoben würde, da die Sittlichkeit alles Herrschen und jede Willkür von vorn herein nicht duldet. — Aber ein anderer mächtiger Einfluss könnte die *Triebfeder* seines Gehorsams sein, könnte ihm die Nothwendigkeit auferlegen den Befehl selbst anzuerkennen. Hier könnte es die Bestimmung der Natur sein, — dort die eigne Gestaltung der Verhältnisse; hier das Anschauen der Vollkommenheit, dort die eigne Glückseligkeit; in diesem Falle Gottesfurcht, in jenem die Furcht vor Menschen. Da sind es wiederum *fremde* Befehle, und die Sittlichkeit nicht selbst, die ursprünglich sich den Gehorsam auferlegt. Mag der Befehl geprüft, mag er angenommen sein, wo die Verhältnisse erst ihr Wort geltend machen dürfen, ist von einer Selbstwürdigung, also von einem wahren achtbaren Gehorsam nicht mehr die Rede. Dieses würde, wenngleich in anderer Weise, auch da der Fall sein, wo eine natürlich be-

stimmte Reihenfolge und Zusammenstellung gewisser Begriffe, unter denen wir gelernt hätten das Gegebene zu suchen, zu bestimmen, zu unterscheiden und zusammenzustellen, — wenn das speculative Verfahren, wenn eine methodische Bedingung etc. die vorliegende Nothwendigkeit unsers Gehorsams sein würde. Kurz, aus allen diesem geht hervor, dass der Gehorsam, genöthigt durch das Hinzuthun empirischer Einflüsse, seinen unmittelbar uneingeschränkten Werth verliert, denn der Wille ist bestimmt durch eine subjective Bedingung. — Zu diesen beiden, die wir als theoretische und logische Nothwendigkeiten bezeichnen können, kommt noch die ästhetische.

Hier kommen wir zu dem Punkte, der nicht scharf genug hervorgehoben werden kann, weil die Lösung unserer Untersuchung sich darin findet. — Wie bekannt, so ist die Verbindung zwischen Subject und Prädicat ein Urtheil; das ästhetische Urtheil dahingegen ist dasjenige, welches das Prädicat der Vorzüglichkeit oder Verwerflichkeit unmittelbar und unwillkürlich, ohne zu dediciren und demonstrieren, ohne Zuneigung und dessen Gegentheil, dem Objecte beilegt. Diese Urtheile lassen sich durch Nichts anders begründen; sie wollen das sein, was sie sind. Die Begriffe desselben sind, jeder für sich gleich geltend, aneinander geknüpft, so dass in ein und demselben Vorstellen Subject und Prädicat verwechselt werden können. Gerade wegen der Einerleiheit ihrer Subject-Prädicats-Stellung sagt

man von ihnen: *sie bilden ein Verhältniss*. An diesem hängt aller Beifall und Tadel. Die einfache Farbe ist ebenso gleichgültig, wie die gerade Linie oder ein einzelner Ton; und nur aus der Zusammenstellung ergibt sich ein Wohlgefallen und ein Missfallen. Wie die falsche Quinte immer missfällt; so ist der consonirende Dreiklang immer ein gefälliges Verhältniss. Bei keinem mehr, als bei den Künstlern haben diese Urtheile Gewicht. Frägt man die Künstler, warum urtheilt ihr so, warum nennt ihr dieses schön, jenes hässlich? Er staunt, dass man fragen kann; — denn das Gefällige und Missfällige ist da; das ästhetische Urtheil kann und will nichts beweisen. — Ideeller Natur verschmähen sie die Wirklichkeit der Gegenstände; vollkommen sich selbst genug, bedürfen sie keiner Befriedigung und Ergänzung; unbekümmert um den Wechsel der Neigungen und der Laune, unangefochten von dem Drange der Leidenschaften, ruhen sie in ihrem reinen Himmel. So lange der Gegenstand der Beurtheilung gegeben ist, urtheilen sie, denn sie sind weder an Raum noch an Zeit gebunden: Allgegenwärtig und Ewig sind ihre Eigenschaften. Wohin wir gehen mit unserm Objecte, wir finden sie; wohin wir damit fliehen, da erscheinen sie wiederum. Nie in der Gestalt eines Willens auftretend, überall nichts begehrend und bedürfend, besitzen sie auch keine Macht zu zwingen oder zu befehlen; aber sie urtheilen stets, und wenn wir versuchten mit Gewalt ihren Tönen Ein-

halt zu thun, — wir griffen nach einem Unzugänglichen und verstummen würden sie nie. Es ist nicht anders möglich, — sie nöthigen uns, dass unser Wille ihnen diene.

Was ist es wenn Mozart im Schlafe durch ein Ständchen überrascht, das zufälliger Weise mit einer Dissonanz schliesst, nichts Eiligeres zu thun hat, als aufzuspringen, an sein Instrument zu eilen, um den lösenden Accord anzuschlagen? — Was ist es anders, als die Nothwendigkeit, seinem ästhetischen Urtheile zu dienen, das sich missfällig äussert über die schwebende Dissonanz? — Warum würde man auf der Bühne den Wallenstein von Schiller nie als einen pariser Modeherrn kleiden können? Warum streicht der Bildhauer seine Büsten nicht an? Weil der Künstler durch die *Nothwendigkeit* bestimmt ist, den ästhetischen Urtheilen Genüge zu leisten; weil es für ihn kein grösseres Verbrechen giebt, als geschmacklos zu sein!

Dem Schauspieler kann man entlaufen, wie der öffentlichen Gerichtsstelle; wir können unsern Umgang meiden, je nach unserm Geschmacke; wir können die Bilder und Büsten entfernen, die uns in unsern Zimmern das Gefällige und Missfällige vorhalten: aber eben so wenig wie wir selbst ein Anderer sein können, eben so verlässt uns auch unser ästhetisches Urtheil nicht, gerade weil es zu unserm Ich gehört. So lange unser Gedankenkreis selbst mit dem Allerwenigsten gefüllt ist, so lange vernehmen wir den Beifall oder

Tadel, und diese beharrliche Rede setzt uns endlich in die Nothwendigkeit ihnen nachzukommen. Wer kennt nicht jenen innern Wächter, dem Niemand den Respect verweigert; wer erinnert sich nicht, wie er im entschiedensten Augenblicke unsers Lebens sich Platz machte, um seine Oberhoheit zu bekunden; welcher Mensch weiss nichts von der mahnenden Stimme seines Gewissens? —

Nehmen wir hier den Faden wieder auf, den wir scheinbar verliessen, und schauen nun den Zustand des Gehorsamen an, wie er sich selbst den Befehl giebt. Eine Nothwendigkeit, hervorgebracht durch irgend welchen empirischen Einfluss, ein logisches wie theoretisches Sollen und Müssen, durften wir nicht dulden, wenn wir vom sittlichen Gehorsam reden wollen. Hier allein finden wir eine Nothwendigkeit, fern vom beiden: — es ist die uranfängliche, practische Nöthigung; die Nöthigung des ästhetischen Urtheils oder des Gewissens. Dem Zustande unsers Gemüths in dem der Begriff der Sittlichkeit sich findet, ohne, wie wir oben schon bemerkten, an sich sittlich zu sein; dem Zustande steht das ästhetische Urtheil allgegenwärtig zur Seite. Wenn nun dies Urtheil zu einer Neigung uns nöthigt, so tritt das Bewusstsein der Sittlichkeit zu der hervorgerufenen Neigung in ein Verhältniss. Diesem Verhältnisse folgt nun wiederum der Spruch des Beifalls und des Tadels und ist *wirklich* ein *Urtheil*, denn erst mit der Verbindung des einen Begriffs an dem andern, tritt der Beifall oder Tadel, welcher als Prä-

dicat ausgesprochen wird, hervor. Der einzelne Begriff ist an und für sich gleichgültig. — Hierbei wird die Sache dieselbe bleiben, ob alle Glieder des Verhältnisses in einer Person vereinigt sind, oder ob das eine Glied hier, das andere sich dort findet. Denn es ist das Eigenthümliche dieser Urtheile, dass ihre Sphäre unendlich ist. Die Glieder können eben so gut unsrer unmittelbaren Anschauung gehören, wie sie fern unseren Sinnen sein können; mögen es Gegenstände der Einbildung oder der Wirklichkeit sein, das Urtheil redet; sind wir selbst es, oder ein anderer, der seit Jahrtausenden entschlafen ist; ihnen liegt nichts an der Wirklichkeit, sie beurkunden sie dennoch!

Gerade bei unserer Untersuchung, wo es sich um den Willen und seine Verhältnisse handelt, sind diese practischen Urtheile von unberechenbarem Werthe, weil sie uns absolute Gewissheit geben. So lange die Welt steht, haben sie das Böse, als Betrug, Verrath und Lüge, absolut verworfen dahingegen das Gute, als Gerechtigkeit, Treue, Wahrheit, als vorzüglich erklärt. Sie erscheinen damit als sittliche Musterbilder aller Strebungen der Intelligenzen, und mit der wachsenden Erkenntniss des ersteren, müssen die letzteren tadelloser erscheinen. Daraus aber, dass es Musterbilder sind und kein einzelnes Musterbild, gewinnen wir Gelegenheit das Unzulängliche und Unmögliche eines obersten Sittengesetzes einzusehen. Wenn der Wille den Mahnungen des Gewissens folgt, so ist es der

Wille selbst, der, nur gedeckt durch dessen unantastbare Autorität, von seiner Seite aus dasjenige für einen kategorischen Imperativ ausspricht und geltend macht, was als Urtheil bloss gehört war. Es giebt sonach mehrere kategorische Imperativen. — Die mannigfachen Willen und Willensverhältnisse zu untersuchen und zu ordnen ist Sache der practischen Philosophie. Sie muss dieselben mit speculativer Genauigkeit bestimmen und in allen den Verhältnissen, welche durch Beifall oder Tadel sich erkenntlich machen, der geistigen Anschauung vorlegen; sie muss die Urtheile der einfachsten Willensverhältnisse, die wir weiter oben als Musterbilder aller Strebungen der Intelligenzen bezeichnet, aufzeichnen; sie muss die sämtlichen sittlichen Gewissensurtheile in ihrer rein ideellen vorbildlichen Bestimmtheit, als practische Ideen, begründen und darthun.

Bewahrheitet sich das durch die Wissenschaft Aufgestellte in dem Gewissen des Einzelnen, so ist die Probe für die Wahrheit des Aufgestellten gemacht.

Wäre es nicht ein vortrefflicher Haltpunct für den, der da wünscht in der Schuldlosigkeit zu beharren, der jeder einzelnen Strebung seiner Gedanken den Beifall der sittlichen Beurtheilung verschaffen mögte; der da begreift, dass von den Weisungen der practischen Ideen nichts in, noch ausser der Welt ihn entbinden könne: wenn hier uns gerade die Wissenschaft alle diese Weisungen als Pflichten im Voraus, wie in einem Plane, vorzeichnete, so dass wir unser

Thun und Lassen darnach einrichten könnten? Wie segensreich solche Lebensregeln sein mögen, eine Gewährleistung für unsere Schuldlosigkeit geben sie nicht. „Es wird die practische Philosophie nicht beschämen, das Bekenntniss abzulegen, dass sie nicht in dem Sinne auf Allgemeinheit Anspruch machen könne, als ob sie für alle Fälle, die sich im Leben ereignen mögen, eine vollständige Auskunft auszusprechen im Stande wäre. Sie muss allerdings einen Jeden an sein Herz — nicht etwa nur zuweilen, sondern auf immer, verweisen; an jenes Zartgefühl nämlich, welchem die Schätzung der Annäherung des Wirklichen an die Ideen ist zugeschrieben worden. Nicht als ob in den einzelnen Fällen Elemente von sittlicher Bedeutung vorkommen könnten, deren Vorbild nicht in den Ideen enthalten wäre, sondern weil die Ausmittlung des Factischen, die bestimmte Nachweisung dessen, was den Ideen in der Wirklichkeit entspricht Schwierigkeiten findet, die sich durch Begriffe nicht heben lassen, da sie nicht im Reich der Begriffe, sondern in den Dunkelheiten und Vieldeutigkeiten der Empirie ihren Sitz haben.“ Die Wissenschaft kann mit der Aufstellung der Tugenden und Pflichten die Sittlichkeit nicht erschöpfen; aber die so dargebotenen Begriffe sind werthvolle Kategorien, welche die Apperception des Wirklichen vermehren, und sind im Stande die Schranken leichter wegzuschaffen, welche auf dem Wege zur höchsten Vollendung uns entgegen stehen.

Und wenn dazu Menschen mit solchen Gedankenkreisen kommen, welche durch die Hülfe der Geschichtsschreiber, der classischen Dichter, der positiven Wissenschaften geordnet sind, so lässt sich hoffen, dass wir dem Ziele, welches als höchste Aufgabe der Menschheit vorgezeichnet ist, mehr und mehr nahe kommen. —

Indem wir hiermit schon die Pädagogik berühren, müssen wir an den Schluss unserer Untersuchungen denken, der in der Darlegung des Standpunctes sich findet, den der sittliche Gehorsam, gegenüber den durch die Wissenschaft geordneten Gewissensurtheilen, einnehmen muss. — Blieben wir auf dem analytischen Wege, den wir bisher verfolgten, so würde sich das Verlangte an dem vollendeten sittlichen Charakter am besten darlegen lassen; wir wählen aber von hieraus einen andern Weg, nämlich den syntetischen. Dies geschieht aus dem Grunde, weil wir nicht bloss von der Sittlichkeit zu reden haben, sondern auch von deren Voraussetzungen; ferner, weil wir auf diesem Wege die Anschauung geben, — nachdem wir die Darstellung der Sittlichkeit als ein Hauptgeschäft der Erziehung bezeichneten, — wie das Kind in seinen verschiedenen Stufen mehr und mehr zur sittlichen Freiheit erhoben werde. Es wird dem aufmerksamen Leser nicht schwer werden, in dem Folgenden den Schluss unserer Untersuchung zu finden.

Der Gehorsam kann nichts anderes als Wille sein. Sittlich wird jener nur dann, wenn der Wille allein

bestimmt wird durch die practischen Urtheile der Vernunft. Liesse sich der Wille nur durch diesen oder jenen Gegenstand, den *wir* wollten, fesseln, man könnte demselben leicht den rechten unterschieben; aber der Wille will *was er* will, d. h. seinen Gegenstand. Um den Willen also überhaupt lenken zu können, ist ein vielumfassender Vorrath von Gegenständen durchaus nöthig, weil darin die Richtungen für die mannigfachen Verlangen zu finden sind. — Das ganze Verlangen und Wünschen des Menschen richtet sich auf eine Thätigkeit; aber mitten in der Beschäftigung stellen sich ihm unübersteigliche Schranken entgegen, — und er muss davon ablassen. Wohl dem Menschen, wenn er es mit *Leichtigkeit* kann, wenn er in der Fülle seines Geistes genügenden Vorrath findet, von einer Richtung weg, zu einer andern sich zu wenden, ohne die Zufriedenheit seines Lebens zu stören. Darin besteht die Freiheit des reichgebildeten Geistes, dass er nicht mit dem Einen, was er weggeben muss, sein Alles verliert; und dass die Ueberzeugung seiner Pflicht viel eindringlicher auf den Willen wirkt, als die Kraft des Verlangens, oder der Schmerz des Verlustes. — Das kann das Kind *selbst* nicht, gerade weil es weniger ist und weniger besitzt; aber es kommt in dieselben Lagen, welche die Erziehung oft nicht verhüten kann, zuweilen auch nicht hemmen darf. Sie kann sie nicht verhüten, weil das Kind ursprünglich an dem hängt, was es selbst begehrt, nicht daran, was man für

begehrungswerth ihm vorhält. Sie darf sie nicht immer ganz verhüten, weil zuweilen solche Erschütterungen dem Gemüthe nöthig sind. — Aber wenn der Friede seines kindlichen Gemüthes gestört würde? — Hier ist es der Erzieher, der da vorbeugen soll, damit das Kind nur so weit in seinem eignen Verlangen sich verliere, als es unschädlich bleibt; der da die Gränzen genau bewacht, wohinüber das Kind sich nie wagen darf. Um dies zu bewerkstelligen erweitert und vereinigt er den Schatz der Erkenntniss im Kinde, wo es natürlich erfolgt, dass mit der so gleich wachsenden Zahl der Wünsche und der Begehrungen etc. sich auch diese vereinigen; oder er sucht auf das Gemüth des Kindes zu wirken, indem er Empfindungen verursacht oder abhält, sei es durch Entfernung der Gegenstände aus der Umgebung des Kindes, und umgekehrt, oder sei es durch Beifall oder Tadel, durch Erinnerung oder Warnung. Dadurch wird dem Kinde die Möglichkeit verschafft sein Verlangen einzuhalten und zu einem andern sich zu wenden; wenigstens erwartet man das von einem wohlerzogenen Knaben. So verschafft und übergiebt die *Zucht*, wie es die Pädagogik nennt, gleichsam das Abbild derjenigen Freiheit, die der sittliche Mann sich selber schafft, und bereitet dem Kinde die Gelegenheit, die ersten Steine zu sammeln, welche es zu seinem späteren Selbstbaue nöthig hat. Dafür zu sorgen, das ist, wenn gleich eine der schwierigsten, doch

eine der nothwendigsten Aufgaben der Erziehung. Je grösser der Reichthum des Verlangens im Kinde ist, jemehr hat die Zucht ihre Schuldigkeit gethan; ihre höchste Aufgabe ist jedoch dann erreicht, wenn die practischen Ideen, in der Mitte des vielfachen Verlangens, dem leicht bewegten Gemüthe als Leitsterne dienen. Herbart bezeichnet das vortrefflich, wenn er sagt: Es soll (dem Erzieher) scheinen, als läge ein unermesslicher Vorrath von Willen eingeschlossen in einem ehernen Behälter, den nur die Vernunft öffne, wo, wann, wie sie wolle. So *wird* es scheinen, wenn vom Anfang an die Bereicherung durch Gegenstände möglichst vielförmig, der stets fühlbare Zügel aber unter Umständen wirksam genug ist, um dem Gemüth fest einzuprägen, es sei auf Erreichung keines Gegenstandes unbedingt zu rechnen.“ Diese Zucht zu leiten ist wahrlich ein Geschäft, das den grössten Ernst, wie die grösste Liebe verlangt. Nur wer viel Liebe giebt, kann es wagen durch die Strenge der Zucht viel zu entziehen.

Einseitig wäre ihr Verfahren zu nennen, wenn sie nur darauf ausginge, die Verkehrtheiten des Gedankenkreises und der Phantasie auszurotten, oder den Willen, den ein ungestümes Verlangen durchsetzen will, zu hindern oder rein abzuschneiden; sie soll auch auf der andern Seite Sorge tragen, — damit dem Kinde die Ueberzeugung und Gewissheit gegeben werde, dass es möglich und erspriesslich sei, dem

practischen Urtheile der Vernunft Gehör zu geben, — dass die reinen und lautern Verlangen unterstützt, die Wahlen erleichtert, die Grundsätze befestigt werden, damit das Kind, in dem sittlichen Kampfe wohlgeschirmt, das Ziel seines Verlangens in der That gewinne.

Es kommen uns im Leben solche glückliche Naturen entgegen, von denen wir voraussetzen, dass sie im Leben sich leicht zurecht finden werden; die bei Allem was sie thun eine Gewandtheit und Umsicht, eine Empfänglichkeit für die ästhetischen Urtheile zeigen, was uns hoffen lässt, dass aus ihnen in Zukunft umsichtige und thatkräftige Menschen hervorgehen. Es sind jene frischen und fröhlichen Kinder, die eben so heiter bei ihren Gespielen, als beim Lernen sich zeigen. Aufmerksam auf Alles, was sie interessirt, verfolgen sie es emsig bis zum Ziele; dabei sind sie willig, wenn man von ihnen etwas verlangt, offen wenn man sie fragt. Geistlose Beschäftigungen fliehen sie, dahingegen unternehmen sie viel; wenden sich aber auch hievon gleich ab, sobald sie die Gewissheit haben auf verkehrtem Wege zu sein. Sie raisonniren nicht, und handthiren am liebsten mit ihren Altersgenossen; den Beifall, den man ihnen zollt, nehmen sie innerlich freudig auf, schämen sich aber, wenn es in Gegenwart Anderer geschieht; sie erwähnen solchen Beifall nie, und thun sich nichts darauf zu Gute. Der leiseste Tadel thut ihnen weh, er fasst sie; und ohne bitter zu werden, bestreben sie sich Keinen mehr zu betrüben.

Heiter bleiben sie immer; und wenn ihnen oder andern Unrecht geschieht, das macht sie missmüthig und reizt ihren Unwillen. —

Glücklich sind solche Kinder zu preisen wenn sie, älter geworden und mehr den Erwachsenen sich anschliessend, nun in eine Atmosphäre geführt werden, wo ihr empfängliches und wohl construirtes Gemüth Nahrung und Pflege genug findet um zu werden, was wir von ihnen hoffen durften; wenn solche Kreise des Lebens sich ihnen öffnen, wo Menschen, Sachen und Verhältnisse ihnen entgentreten, die nur eine sittliche Weiterentwicklung fördern können. Wo sie Gelegenheit finden sich in der Betrachtung des Rechtlichen und Billigen zu vertiefen, aber dabei das Wohlwollen, als das Höhere, verehren lernen; wo sie *den* Druck erfahren, den man nothwendiger Weise zu dulden hat, oder den man nicht zu dulden braucht; wo sie lernen, was man an Gütern, an Vergnügungen haben kann oder entbehren muss; wo sie eine Umgebung finden, in der Ordnung, Fleiss und Stetigkeit vorherrscht, wo man auf Anstand und verständiges Betragen sieht, und wo man die Klugheit nur dann respectirt, wenn sie der Sitte untergeordnet ist. — Tritt nun der erwachsene Knabe mit offenen Augen und frischem Herzen in solch' eine Welt, er wird sich, wenn er alles angeschaut hat, zu dem wenden, was ihn interessirt; er fragt, er lässt sich belehren, bemüht sich aber bescheiden zu sein. Er will nichts Unrechtes thun, denn er

sieht es könne unschicklich, ja thöricht genannt werden. Sieht er wie man sich vom Schlechten abwendet, wie man am Löblichen sich erfreut und wie man das Unlöbliche tadelt: — so schaut er in sein eigenes Innere und lauscht mit Freuden seinem ästhetischen Urtheile, das ihm ein Gleiches sagt. Er lernt über Wahrheit und Treue sich freuen, und Verrath und Lüge wird ihm schreiendes Unrecht. Er sieht gegenseitiges Wohlwollen, das stimmt ihn zu ähnlichen Gefühlen, und die Liebe regt sich in ihm. — So wird er geweckt für alles Wahre und Schöne, und fühlt sich glücklich in seiner Welt; er neigt sich zu seiner Umgebung und mit ihm alle Wünsche und Verlangen, welche er hier findet. Die Resultate des Umgangs und der Umgang selbst werden für ihn eine Macht, der er nicht widerstehen kann, und ihm bleibt nichts anderes übrig, als seinen Willen in Bewegung zu setzen und sich selbst die Imperativen zu schaffen, denen er mit Freudigkeit nachkommt.

Wie anders hätte sich die somit *höher gesteigerte* Freiheit des Knaben gestalten können, wenn er in eine andere Umgebung gekommen wäre, wenn ihm statt einer sittlichen Welt, die reiche, wohlberechnete, in die Augen fallende elegante Welt entgegen gekommen wäre? — — Seine Heiterkeit hätte Manier, sein Interesse Berechnung, seine Güte Klugheit, seine Wahrheit Schein werden können, und seine Gesamthätigkeit wäre vielleicht das Resultat von Nützlichkeitsprinzipien

geworden. Die Pracht, die Selbstsucht, die Willkür, welche sich hier genug findet, hätte ihn blenden können, so dass er, wohl berechnend wie er dazu gelangen könne, von vorn herein für die wahre Freiheit untauglich geworden wäre.

Wo aber finden wir für das Kind eine Welt, die aus ihrem reichen Füllhorn die Gaben der Theilnahme und der Erkenntniss so mittheilt, dass seine Unschuld gewahrt werde, dass seine durchschimmernde Freiheit sich steigern könne, bis zur Charakterstärke der Sittlichkeit? In unserer modernen Welt, mit ihrem Haschen nach dem Besitze, mit ihren laxen Gedanken, mit ihrer formellen Sittlichkeit, mit ihrem feingeschnitzten Klugheitssysteme; in unserer jetzigen Welt, deren Zielpunct Technik, Virtuosität und absolutes Wissen ist: hier ist es Zufall oder ein glücklicher Griff, wenn der Knabe, der wohlgezogen sein Vaterhaus verlässt, hier auf ebenen Wegen bleibt, und nicht schon früh für alles Wahre und Schöne verloren geht und eine Beute wird, nicht gerade des Lasters, doch des Egoismus und der Klugheit, welche mit der Moralität nichts zu schaffen hat.

Unter solchen Umständen ist aber der Erziehung die grosse Aufgabe gestellt dem Knaben eine andere Umgebung zu schaffen, so dass sich ihm gleichsam, aus der von allen Schlacken und üblem Einflusse gereinigten Gegenwart und den reichen Gaben der Geschichte, der Natur, der Kunst und des Glaubens, eine neue und sichere Welt darstelle, in der als höchste Gewalt

das oberhoheitliche Recht der ästhetischen Urtheile, anerkannt wird.

Solch' eine Welt zu schaffen, ist kein leichtes Geschäft, dazu gehört ein Künstler im höchsten Sinne des Worts, der, ausgerüstet mit einer vielseitigen Bildung, getragen von der Liebe zur Menschheit, reich begabt mit Energie und Zartheit der Empfindungen, gleichsam als ein Gesandter der Weltregierung erscheint, berufen zum Depositair der Intelligenzen, um die reinen Gaben des Ewigen, wenigstens unverdorben und unverkürzt, da wieder abzuliefern, wo der Quell aller guten und vollkommenen Gaben zu suchen. Glaube man nicht, dass man solch' eine Welt durch das Zeigen und Zusammensetzen anerkannter historischer, naturwissenschaftlicher, philosophischer und poetischer Bilder, hervorrufen kann; es ist dazu eine lange, ernste und tiefeingreifende Beschäftigungsweise erforderlich, die da Sorge trägt, dass im Kinde ein Reichthum von Kenntnissen und Begriffen geschaffen werde, welcher, geordnet durch Klarheit und Vereinigung, durch System und Methode, die Leichtigkeit und Sicherheit unserer Gedanken bewerkstelligt; und in welchem Schatze die einzelnen Theile, nach allen möglichen Richtungen und Puncten wohl vereinigt, als eine Masse innerer Thätigkeiten erscheinen, fähig, den Willen in die gewünschte Bewegung zu setzen. Nichts schadet der geistigen Gesundheit mehr, als wenn sich Widersprüche im Gemüthe festsetzen; und nur dann,

wenn die Masse unserer innern Thätigkeit Autorität genug besitzt und Fühlfäden, denen nichts Neues entgehen kann, — nur dann werden die Differenzen gelöst, und die Besinnung bringt alles in Einklang.

Wie diese Welt dem Kinde zu schaffen sei; die Aufzeichnung der Hülfsmittel und die Darlegung des Verfahrens, des Ganges und der verschiedenen Stufen: dies liegt nicht im Plane unserer Abhandlung. *) Anderseits wird es aber nöthig sein einige Punkte noch zu erhellen, und Einwendungen zu begegnen, die etwa dagegen sich erheben könnten.

Was das Erstere anbelangt, so wird die Frage entstehen, *wie* die verschiedenen Unterrichtsgegenstände in unserm Plane anzubringen sind, und wie sie dem vorgeschlagenen Erziehungsgeschäfte dienen können. Dazu einige Bemerkungen!

Dass die Darstellung solch' einer Umgebung, in welche wir das Kind zu bringen beabsichtigen, über den Kreis des bloss Sittlichen hinausliegt, muss jedem Leser einleuchten, der da weiss, wie viele Nothwendigkeiten die practischen Urtheile der Vernunft hervorrufen, welche, wenngleich keine sittliche, die den Willen bestimmen, dennoch mit einander die grösste Aehnlichkeit haben, gerade weil sie aus einer Quelle entsprungen sind. Der Stoff zu dieser darzustellenden

*) Anmerk. Das folgende Bändchen wird diese Fragen beantworten. Wir verweisen jedoch auf die letzte Randzeichnung dieses Bandes, wo von dem Geschäfte des Unterrichts die Rede ist.

Welt ist allerdings hauptsächlich in der Wissenschaft uns gegeben; es kommt aber besonders auf die zu dem gegebenen Zwecke nöthige Verwendung und Bearbeitung desselben an. Und da mögte es sich finden, dass die grössere Zahl der Unterrichtsgegenstände ganz verschieden von dem alltäglichen Gebrauche dargestellt werden müsse. Bei einzelnen Gegenständen wird man sich bald zu rathen wissen, um sie richtig, dem Zwecke gemäss, allseitig zu verwenden; — andererseits wird man Gegenstände finden, wo man die Aufgabe nicht bloss für schwer, sondern für unmöglich halten wird. Zu dem ersten Falle rechnen wir die Geschichte; hier liegt das Ziel auf der Hand. Sie führt das Kind gleichsam in eine andere Welt, in fremde Zeiten, fremde Sitten; sie zeigt den Menschen in den verschiedensten Situationen des Lebens; sie zeigt den Lauf des Menschen und der Menschheit, gegenüber dem Laufe der Dinge und der Vorsehung. Gerade diese mannigfachen Verkettungen der Objecte, mit und durcheinander, giebt dem Menschen Aufschluss über sich selbst, und damit Gelegenheit sich frei und fest zu entschliessen und seine Handlungen zu bestimmen. Zu dem zweiten Falle gehört die Mathematik. Wie lässt sich diese in Verbindung mit dem Willen bringen, oder was mehr sagen will, wie wird sie ein Strebepfeiler zur Darstellung der sittlichen Freiheit?

Als ein Mittel zum A B C der Anschauung, ja, als eine vortreffliche Gymnastik des Geistes, glaubt man

sie im Unterrichte nicht entbehren zu können. Damit ist für unsern Plan nichts geschehen; wir verlangen mehr von ihr. Dabei wissen wir wohl, dass unser Gemüthszustand während des mathematischen Denkens wesentlich verschieden ist von der Beschäftigung, wo das jugendliche Gemüth nach dem Bronn der Weisheit sucht, oder wo es strebt die grossartigen Scenen der Geschichte sich klar zu machen, oder wo es der Poesie der Dichter lauscht. — Diese Stimmungen begehren wir von ihr nicht. Wir verlangen und erwarten nur da etwas von ihr, wo sie am kräftigsten wirkt: in den Naturwissenschaften. Blosses Rechnen, Geometrie, Trigonometrie etc. haben nach unsern pädagogischen Forderungen wenig Werth. Ihr Rang und ihr Platz als wahrhafte Bildungsmittel wird erst durch jene Verbindung bestimmt. Gerade die *thatsächlichsten Wahrheiten*, welche bei der Erziehung von so unberechenbarem Werthe sind, werden uns von keiner andern Seite so klar, deutlich und augenscheinlich gegeben, als hier. In den Zeiten der Entwicklung des Jünglings, wo er sich so leicht in der Ueberschwenglichkeit seiner Gedanken und Gefühle verliert, und wo aus dem Zusammenstosse des Realen und Idealen die Widersprüche sich erheben, die in ihrer Dauer den Keim des sittlichen Verderbens mit sich führen; was wäre eine Erziehung in dieser Krisis ohnmächtig, wenn ihr nicht die Hebel zu Gebote ständen, — das sind die *thatsächlichen Wahrheiten der Naturwissenschaften*, — welche

allein im Stande sind den Widerspruch zu lösen, indem sie den nothwendigen Zusammenhang des Gegebenen offenbaren. Diese klaren Wahrheiten mildern überhaupt die Auswüchse unseres isolirten Gefühls, — sie bilden den besten Damm gegen alle *Schwärmerei*, und halten den Menschen gleichsam *über* den Werken der Menschen. Kennt der erwachsene Knabe die Natur, so wird er sich auch als Natur sehen; will er in seine eigne Natur sehen, um sich in Wahrheit wiederzufinden, er muss die Gesetze der Natur wissen: — und darüber giebt die Mathematik Aufschlüsse. Gerade in der eigenthümlichen Lage, worin sich der Mensch oft befindet und welche die Sittlichkeit in Gefahr bringt; in Verhältnissen, wo die Noth am höchsten ist und die Rettung scheinbar unmöglich, wo man träumt von der *μοῖρα* der Alten: da lösen oft jene thatsächlichen Wahrheiten die zerstörenden Widersprüche, und die Sorge und Angst verschwinden vor der Gewissheit: Gott ist grösser denn unser Herz und erkennt alle Dinge.

Doch um uns mehr zu verständigen, kommen wir auf das Eine, was wir im Vorhergehenden schon erwähnten, wieder zurück. In den Jahren, wo der erwachsene Knabe anfängt die Grenzen der Wirklichkeit zu verlassen und hinaufstrebt zu den Vollkommenheiten, in welchem der Geist sein höchstes Glück feiert und wo der Anfang zu allen höhern Streben beginnt, — zu den Idealen der Schönheit, der Wahrheit und Güte: — da beginnt auch das weit stärkere Verlangen das Wirk-

liche, was ihn umgiebt, mit sich hinaufzuziehen. Alles was ihm entgegentritt erscheint ihm eitel, er versucht es abzureissen von der Scholle woran es klebt und in die Sphäre der Vollendung zu ziehen, wo er seine Heimath aufgeschlagen hat. Nichts fürchtet er in seinem Enthusiasmus, keine Gewalt erscheint ihm zu gross, — er kennt keine Schranken, die sein Feuer-eifer nicht beseitigen könnte. Diese Zeiten sind für den Erzieher, was die Sturmmonate dem Schiffer sind, wenngleich die Vorboten des Frühlings, — er fürchtet sie. Hier ist die Kunst vonnöthen das Steuerruder sicher und fest führen zu können und die vom Sturm gepeitschten Segel gelenkig zu wenden, damit der junge Schwimmer nicht verloren gehe. —

Das Verlangen dem Ideal gemäss zu wirken und zu schaffen, muss in sich auch den Regulator haben, der die Geschwindigkeit im Gleichgewicht hält. Gerade diesen Regulator zu finden und zu schaffen, das ist eine der schwersten Aufgaben der Pädagogik, weil die leitende, zügelnde und maassgebende Kraft keine hinzugetragene fremde Kraft sein kann. Denn jede fremde und neue Kraft reizt ihn zum Kampfe, wenn sie seinem Ideale entgegentritt, oder demselben nicht willig folgt; gerade desshalb muss sie auf dem Felde der Ideen selbst Heimathsrecht haben. — Hier wo der Wendepunct zwischen sittlichem Verderben oder wahrer Moralität liegt, hier zeigt sich die Pädagogik so hilflos, wie an keinem andern Orte; hier die sittliche Freiheit zu

schützen und durch zu bringen, das ist das Meisterstück der Erziehung. —

Mit der Erweiterung der Gedankenkreise und der Fülle unsers Gemüths zu gleicher Zeit diesen Regulator zu erzeugen, damit in den Jahren, wo die Widersprüche ihre zerstörende Gewalt äussern, zugleich die Hülfe mit der Gefahr verwachsen sei: das vermag nur derjenige zu bewerkstelligen, der die Bedeutung und Wirksamkeit der Mathematik kennt. Herbart sagt: „Gewöhnt den Jüngling die Dinge dieser Welt als nur *allmählich* zum Guten bildsam, — gewöhnt ihn, sie als *Grössen*, und ihre Veränderung als *Functionen der bewegenden Kräfte*, d. h. als nothwendige bei aller scheinbaren Unregelmässigkeit, doch höchst gesetzmässige, und in *jedem ihrer Fortschritte genau* bestimmte, Erfolge der wirkenden Ursachen zu betrachten! Zeigt ihm, wie allenthalben da das Phantom der Regellosigkeit entwich, wohin die Kenntniss drang; und wie allenthalben da der Kenntniss ihr Fortschritt gelang, wo sie Maass und Grösse suchte. Entblösst ihm den lächerlichen Dünkel der Unwissenheit, die von jeher, wie noch heute, da das Gesetz zu leugnen pflegte, wo es ihr nicht klar unter die Augen trat. —

Enthüllt ihm die Wunder der Analysis, lehrt ihn wie der einförmige Fortschritt der Abcisse alle die Beugungen, Spitzen und Knoten der mannigfachen Curven so sicher und streng beherrscht; wie behutsam die rasche Hyperbel an ihrer Asymptote fortschiesst,

um sie bei ewiger Annäherung doch nicht zu berühren; wie selbst der unendlich kleine Krümmungswinkel, der aller Zahl, allem Maass sich entzieht, dennoch der vergleichenden Rechnung nicht entgehen kann. Lehrt ihn diese Wunder begreifen; er sehe und finde es selbst, wie alle diese Grössenbegriffe in einander hängen, und aus einander hervorgehen. Er entdecke sie in der Natur und werde nun gewahr: dass alle jene sonderbaren Curven nur zu Symbolen dienen für das Heer der Bewegungen und Veränderungen, die in der Wirklichkeit unter seinen Augen vorgehen. So wird er beobachten lernen; er wird das Gesetz auch da, wo er es nicht sieht, doch suchen, wenigstens voraussetzen. Gegen dies erkannte oder unerkannte Gesetz wird er sich wohl hüten, in wilder Wuth zu entbrennen und zu toben; er wird einsehen, dass in der Wirklichkeit es nicht auf das ankommt was *er will*, sondern auf das, was, nach ganz andern Regeln, aus seinem *Thun erfolgt*. Diesen Regeln wird er vorsichtig sich anzupassen, — sie selbst wird er in den Dienst jener, vorhergefassten Idee des Guten, einzuführen und darin zu erhalten suchen. — So wird er auch den *Menschen als Natur*, als bildsame Natur erblicken, trotz den Chimären vom radicalen Guten und Bösen. Fürchtet hierbei nichts vom Materialismus! Euer Schüler kennt seine allgemeinen Grössenbegriffe schon zu gut, um zu vergessen, dass denselben der Begriff *der Materie* gerade so zufällig ist, wie der des Geistes. Auch

wird die tägliche Erfahrung, die er nie aus den Augen lässt, ihn schon hüten, dass er nicht zwei so verschiedene Anwendungen der nämlichen Theorie, unrechtmässig vermischt.“

Wir versprochen aber noch einzelnen Einwendungen zu begegnen, die man etwa gegen unsern Plan vorbringen könne. Ein weites und breites Geschäft würde es werden denen zu entgegnen, die da glauben genug gethan zu haben, wenn sie in den einzelnen Wissenschaften das Ihrige thun, d. h. wenn sie die Kinder dahin bringen, — (auf welche Art und Weise, ist ganz gleich,) — dass sie in den verschiedenen Disciplinen recht „tüchtige Kenntnisse“ aufzeigen können, welche zu ihrer Bestimmung dienlich und förderlich sind. Gegen diese zünftigen Erzieher und Lehrer das Wort zu nehmen, kann durchaus nicht meine Aufgabe sein, da, wenn man sich irgend wie verständigen will, doch irgend eine Gemeinschaft, irgend ein gleiches Prinzip gefunden werden muss; — und das ist nicht vorhanden.

Aber auch Pädagogen, welche mit grosser Schärfe und bedeutender Umsicht den alten Erziehungs- und Unterrichts-Schlendrian bekämpfen und zurückgewiesen haben, halten einen Standpunct, wie wir ihn wünschen, nicht für genügend. Allerdings behaupten sie: „unser Schulwesen wäre glücklich zu preisen, wenn dieser Fehler häufig gemacht würde;“ und man brauche davor eben so wenig zu warnen, „als neapolitanische Sol-

daten einer Warnung gegen übertriebene Tapferkeit bedürften.“ — Wie gesagt, man billigt die Richtung nur theilweise. Mager spricht sich folgendermaassen darüber aus: „Geht man vom Leben aus (wie Herbart) und lässt nur dessen Gesichtspuncte gelten, gesetzt auch, man stellt sich auf den höchsten Standpunct, so dass Alles der Sittlichkeit untergeordnet und in ihren Dienst gestellt wird, so entsteht der unwissenschaftliche Unterricht, der für den gemeinen Mann und für Frauen genügt, aber für Diejenigen, welche in ihrem Leben in dieser oder jener Weise der Wissenschaft bedürfen, nicht genügen kann.“ — Wie man kurzweg einen Unterricht der Alles der Sittlichkeit unterordnet, für unwissenschaftlich, und nur für den gemeinen Mann und für Frauen genügend erklären kann, ist mir unverständlich, weil ich die etwa dabei gedachten Voraussetzungen nicht kenne; weit unbegreiflicher erscheint es mir aber, wenn Mager auf Herbart hinweist, den er selbst als Pädagog hochschätzt und dessen Forderungen in Bezug auf Wissenschaftlichkeit ihm nicht unbekannt sind.

So unerklärlich mir die Behauptung erscheint, so ist auch Magers Beweis für seine Behauptung falsch. Er beweist: „So wenig man vom Subject und Prädicat im Satze sagen kann, welches von beiden das Erste sei, weil man, um den Satz richtig zu fassen ihn zweimal erwägen, einmal das Prädicat, ein zweitesmal das Subject, als das Erste betrachten muss; so wenig lässt

sich beim schulmässigen Unterricht in irgend einem Gegenstande sagen, welcher von den beiden Gesichtspunkten, ob derjenige der Wissenschaft oder derjenige des Lebens der wesentlichste sei. Sie sind beide schlechthin von gleicher Wichtigkeit.“ — Es ist hier eine Behauptung ausgesprochen, deren logische Richtigkeit nachgewiesen werden soll; wir haben es hier also nicht mit Urtheile des Beifalls oder des Tadels zu thun, also mit keinem practischen-, sondern mit einem theoretischen Urtheile. Beim practischen Urtheile hat Subject und Prädicat gleiche Geltung, nicht so beim theoretischen Urtheile, wo nach guter Logik das Subject immer der *Hauptbegriff*, das Prädicat aber der *Nebenbegriff* ist. „Zweimal erwägen“ lässt sich der Satz also wohl, aber er wird nicht „richtig gefasst“, wenn es geschieht ohne das Subject als *Hauptbegriff*, und das Prädicat als *Nebenbegriff* stehen zu lassen; „beide Gesichtspunkte, nämlich der des Lebens und der der Wissenschaft, lassen sich vergleichen, als Subject und Prädicat“; aber „von schlechthin gleicher Wichtigkeit“ sind sie nicht, aus demselben Grunde. Weil wir nun wohl sagen können das Leben verlangt — die Wissenschaft, nicht aber umgekehrt, wenn wir nicht eine Thorheit begehen wollen, die Wissenschaft verlangt — das Leben, so geht daraus hervor, dass das Leben das Subject und die Wissenschaft das Prädicat ist; also das *Leben* der *Hauptbegriff*, der *mehr Geltung* hat, als die Wissenschaft, als *Nebenbegriff*. — So weit die Entgegnung; wir

werden in der Folge, bei Besprechung der Methoden darauf zurück kommen müssen. *) Zum Schlusse erwähne ich noch eine Einwendung, die ich gerade von Denen erwarte, mit welchen ich in vieler Beziehung auf gleichem Grunde und Boden stehe, mit Denen ich ein Bekenntniss und einen Glauben theile, nämlich den, dass Jesus Christus in die Welt gekommen ist, die Sünder selig zu machen. Hier möchte ich nicht gern missverstanden werden, gerade weil ich durch meine Mittheilung gezwungen war gewisse Grenzen nicht zu überschreiten, wodurch auf dieser Seite Manches erhellt wäre. Es könnte nämlich scheinen, als wollte ich ohne unsern Herrn und Heiland dem Kinde eine Welt darstellen, in der die Regeln der Aesthetik im gewöhnlichen Sinne dominirten, und wo das Wissen den Glauben überwunden habe. Möchten folgende Worte sowohl über meinen Plan als über diesen Zweifel das nöthige Licht verbreiten.

Die Urtheile des Beifalls und Tadels finden sich allerdings auf dem Gebiete des Schönen überhaupt; ja sämtliche Künste: die Poesie, die Malerei, die Bildhauer- und Baukunst, haben ihre Existenz nur in diesen Urtheilen. Aber auch *die Gewissensurtheile*, die wir als practische Nothwendigkeiten bezeichneten, sind nichts als ästhetische Urtheile. Trotzdem würde aus

*) Anmerk. Im zweiten Bande, wo von der genetischen Methode und der Methode der Beziehungen die Rede sein wird.

der Vermengung beider, sowohl für die Künste, als für die Sittlichkeit, der grösste Wirrwarr entstehen, so dass Kunst nicht Kunst, noch weniger aber Sitte Sitte bliebe. Beide haben allerdings das gemein, dass sie ideeller Natur sind; aber bei den Künsten sind es Töne, Farben, Linien, Flächen, Figuren und die Verhältnisse des innern und äussern Lebens, bei der Sittlichkeit sind es *Willensverhältnisse*. Selbst unsere neueren Aesthetiker, welche, statt die Räthsel der Kunst zu lösen, sich in die tollsten Verknüpfungen verloren haben, und mit ihrer Dialektik ganz neue Gegenstände der Verwunderung geschaffen; die das Höchste der Kunst in dem Kitzel der Sinne, in den Befriedigungen der sonderbarsten Wünsche, in dem Genusse und der Lust anpreisen: selbst diese werden staunen, wenn wir das Ziel, nach welchem der Mensch, mit allen seinem äussern und innern, positiven und negativen Thun streben soll, um den Frieden seiner Seele zu sichern, durch die Censur der ästhetischen Urtheile fördern und schaffen wollen. Jenes Befremden stört uns nicht, denn der schlimmste aller Vorwürfe, der nämlich, dass die Moralität eine zweideutige sei, trifft uns nicht, er gebührt jenen philosophischen Ansichten, die da zu reden wissen von einem dialectischen Gewissen und einer fatalistischen Nothwendigkeit. — — Nur wo man es erkennt, wie nöthig es sei, die hinlänglich klaren und einfachen Gewissensurtheile in ihrer absoluten Bestimmtheit und Vollständigkeit darzustellen und zu

begränzen, da wird die Moral mehr Glück machen, als sie gemacht hat. Ueber alles Grosse und Schönklingende, was auf dem Wege des speculativen Denkens erreicht ist, erhebt sich die lautere Quelle des sittlichen Urtheils, selbst im gewöhnlichen Bewusstsein. Nicht die Höhe der wissenschaftlichen Erkenntniss, — das lehrt ein umsichtiger Blick ins Leben, — hat das sittlich Gute vermehrt; sondern die unmittelbare Evidenz des Löblichen und Schändlichen, wie sie in jeder Menschenbrust zu finden, und die bindende Kraft des sittlich Guten, so wie die Zurückweisung des Bösen, gründet sich nur auf die anschauliche Gewissheit von beiden. Nur dann leistet die Wissenschaft dem Leben einen Dienst, wenn sie diese Gewissheiten nach den einfachen Urtheilen der practischen Vernunft darthut und bestimmt, d. h. wenn sie die Begriffe des Guten und Bösen durch ihre einfachen practischen Ideen erhellt. Möge man es uns nun nicht verargen, wenn wir, um genau und wissenschaftlich zu sprechen, die einfachen Gewissensurtheile, dieses sind die wahren sittlichen Ideen, ästhetische Urtheile nennen, unter denen man sich im gewöhnlichen Leben allerdings die verschiedensten Dinge denkt, die aber an und für sich selbst betrachtet, eine „heilige, unwandelbare, sich selbst gleiche Nothwendigkeit“ sind, die, übereinstimmend mit dem Worte Gottes, uns zurufen was zu unser Seelen Seligkeit nöthig ist. Wenn die heilige Schrift sagt: Hasset das Arge, hanget dem Guten an; die Opfer die

Gott wohlgefallen sind ein geängstigter Geist; Wohlthun und mitzutheilen vergesset nicht, denn solche Opfer gefallen Gott wohl; Herr du bist nicht ein Gott dem gottlos Wesen gefällt; Lehre mich thun nach deinem Wohlgefallen: so zeigt sie damit, wie bei Gott das Gute nicht anders erscheint, als Gegenstand seines Beifalls, und das Böse, als Gegenstand seines Missfallens. — Ob wir uns nun an eitle Phantome hängen, wenn wir das zu erziehende Kind in eine Welt einzuführen gedenken, wo wir alle Differenzen, die in der Erscheinung des wirklichen Lebens, mit dem Zusammenstosse der ideellen, materiellen und formellen Verhältnisse gegeben sind, durch die allgegenwärtigen ästhetischen Urtheile, denen sich keine Intelligenz entziehen kann, aufzulösen beabsichtigen, — dies werden diejenigen verneinen müssen, denen es wahrhafter Ernst ist, dass das sittlich Gute mit voller Reinheit und Heiligkeit bei den Einzelnen, wie in der Gemeinschaft sich darstelle. — Wir wissen aber, wie weit die Menschen von der Verwirklichung der Ideen fern bleiben, aber auch, dass ihnen Genüge geschieht kraft der Versöhnung, die uns zur Heiligung leitet, und auf welchem Wege die Realität und Wirklichkeit des sündigen Menschen weder aufgehoben, noch durch eine absolute Nothwendigkeit bestimmt wird.

Sollte man dennoch besorgt sein vor unserer wissenschaftlichen Richtung, vor unserer practischen Philosophie, aus der die Erziehung, wie wir es andeuteten,

ihren Grund und Boden gewann, und aus welcher wir, kraft ihres gegebenen sittlichen Freiheitsbegriffs, auch den Weg bezeichneten, wie die Erziehung die sittliche Freiheit im Kinde darstellen müsse; sollte man, abgesehen von der wissenschaftlichen Wahrheit, dennoch den „ästhetischen Sitten,“ wie man die Forderungen unserer practischen Philosophie und unserer Pädagogik etwa zu nennen beliebte, keinen rechten Glauben beilegen: so möge man folgendem Worte von Taute *) noch ein geneigtes Ohr schenken. „Die practische Philosophie bescheidet sich und gesteht ein, dass es über ihrem Bereich, wie ausser ihrer Macht liege, ein handgreifliches, der äussern Anwendung dienstbares Kennerverfahren zu lehren, kraft dessen aufgetragener Putz von dem reinen Golde ächter Gesinnung sich jederzeit leicht und treffend unterscheiden liesse, oder Augen zu schaffen, mittelst deren übertünchte Gräber, welche innen voll Gewürm sind, aufs Tiefste durchschaut und nach ihrem wahren Gehalt erkannt würden. Sie hat es allein mit dem offenen und klaren Gewissen zu thun, in welchem sie, wie in einem aufgeschlagenen Buch, frei zu lesen vermag; und mit einem solchen Gewissen, sobald es in Ordnung, besteht keine Art gleissnerischen Wesens. Das letzte Urtheil über *wirkliche*

*) Anmerk. Dr. G. F. Taute. Religionsphilosophie vom Standpuncte der Philosophie Herbart's. 1840. §. 705.

Willen hat sich der Allwissende vorbehalten: aber auch für Ihn sind die Willen *Gegenstände* des Urtheils, d. h. auch der Allwissende urtheilt über objectiv klar vorliegende Willensverhältnisse, wie über *Bilder*, im practisch-philosophischen Sinne dieses Worts.“

—•••••

weise blieb so lange das Bild der christlichen Staaten
unklar, bis der rechtliche Boden der einzelnen Theile
und die gegenseitigen Verhältnisse, der sich ganz an-
ders gestalten.

Dritte Randzeichnung.

**Unter welcher Form entspricht das Erziehungs-
wesen im Staate am besten den Forderungen
der Erziehungskunst und der Cultur?**

I.

Die Erziehung im Dienste politischer Theorien.

Das Verlangen der Politik, die Erziehung zu ihren
Zwecken zu gebrauchen, ist so alt wie die Staaten. —
Phönizien hatte seine Handelsinstitute, Israel die Pro-
phetenschulen, Persien seine Rechts- und Wirthschafts-
anstalten, Lacedämon seine Kreisgymnasien und Athen
philosophische Akademien.

Mit der Verbreitung des Christenthums gestalte-
ten sich die Staaten ganz anders; es veränderte des-
sen Kreise, indem es Neues hinzubachte und Altes
ausschied. Das Familienleben erhielt eine tiefere Be-
deutung, die Obrigkeit gewann neue Rechte ihrer Exi-
stenz und ihrer Macht, die Kirche trat vermittelnd
zwischen Machthaber und Gehorchende. Natürlicher-

weise blieb so lange das Bild der christlichen Staaten unklar, bis der rechtliche Boden der einzelnen Theile und die gegenseitigen Verhältnisse, der sich ganz anders gestaltenden Corporationen, nach den neuen Ideen gefunden und festgestellt waren. — Da begann auch eine neue Gestaltung der Schulen und der gemeinsamen Erziehung, welche leider, durch die unlautern Begierden der Kirche, gar bald in eine Sphäre gezogen wurde, wo beide, als schamlose Diener der immer mächtiger sich gestaltenden Hierarchie, zur Beförderung des Unglaubens, des Aberglaubens und der Knechtschaft benutzt wurden. — — Doch genug davon; denn es liegt nicht in unserm Plane auf die Gestaltung und Benutzung der öffentlichen und häuslichen Erziehung näher einzugehen wie sie, nach den Bedürfnissen, Lebensanschauungen und Grundsätzen der alten Staaten oder der römischen Hierarchie, in der Geschichte sich dargethan hat. — Erst die Reformation wurde die Neubildnerin des ganzen Schulwesens und der Erziehung. Sie hatte, mit dem reinern Begriffe der Kirche, die Ueberzeugung geweckt, wie nothwendig die bewusste Selbstständigkeit des Individuums sei; sie begriff es, wie das Besserwerden der Menschheit nicht in der Bildung einiger bevorzugter Stände zu suchen sei, sondern in der Gesamtbildung des Volks seinen Grund habe. Damit gewann aber die Volksschule, die eigentlich gar nicht mehr vorhanden war, ihre neue Existenz, und zu gleicher

Zeit ihre besondere Stellung und Bedeutung, gegenüber den bevorzugten Gelehrten-Schulen.

Die reine Verkündigung des Wortes Gottes, das Aufblühen der Wissenschaften und Künste, der geweckte Rechtssinn der Völker brachte ein Leben und, durch das Hinzuthun sonst fremder Elemente, eine Selbstständigkeit in die Schule, aus welcher sich Kräfte entwickelten, die mit einer nie geahneten Schnelle und Gewalt die Köpfe und Herzen der Menschen füllten. Was war natürlicher, dass Jedermann, namentlich aber die Lenker der Staaten, sich dieser Kräfte zu bemeistern suchten?

Es ist eine grosse Freude das rege Leben anzusehen, welches nun in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts entstand. Gelehrte machten die Erziehungskunst und Staatsmänner das Schulwesen zum Gegenstande ihrer Untersuchungen; Gemeinden und grössere Corporationen errichteten Schulen zu gewöhnlichen und besondern Zwecken; der Staat schaffte Mittel herbei, um den Schulmännern Gelegenheit zu verschaffen mit den neuen Theorien zu experimentiren; Lehrerseminare wurden gegründet; pädagogische Privatanstalten unterstützt; — Pädagogik wurde auf den Universitäten gelehrt; — der Gehalt der Lehrer wurde verbessert; eine pädagogische Schule entstand nach der andern; kurz, es war ein Thun und Denken, ein Reden und Schreiben, als ob das Jahrhundert nachholen wollte, was man seit funfzehn Jahrhunderten vergessen. — — —

In dieser Zeit begann die Revolution in Frankreich. Mit Freuden wurde sie begrüßt; der Enthusiasmus steigerte die grössten Hoffnungen; — man erwartete den Anfang einer neuen Weltverbrüderung. — Aber Alles verschwand, und an die Stelle der hohen Erwartungen traf unser Vaterland die tiefste Erniedrigung und Schmach. Düster, wie die Stimmung der Zeit, wurde der Blick jedes Vaterlandsfreundes. — Man traute den Staatsmännern nicht, das Heer hatte sich ohnmächtig gezeigt, die Kirche verstummte, die Fürsten sah man schwach in ihrer Erniedrigung, der Wille des Volkes war ein getheilter, man träumte von einer allgemeinen Sündhaftigkeit, man glaubte das Geschlecht sei gealtert und könne an seiner Andersgestaltung nicht mehr arbeiten.

„In Zeiten der Noth tröstet man sich mit Idealen; und sie wirken wohlthätig auf die, welche sich ihnen hingeben.“ Und so geschah's! Man hatte die enorme Wirksamkeit der Schule gesehen; — sie, die neue Gewalt, sie, die Bildnerin der Menschheit: sie wurde die Hoffnung des gedrückten Geschlechts. In einer besser erzogenen Jugend sah' man das einzige Licht, was die Finsterniss des Zeitalters erhellen könne; und Männer, die eben so gross im Denken, wie in moralischer Energie, unterstützten und bearbeiteten diesen Vorschlag. Die Schule sollte eine neue Nation schaffen; — und um dies zu erreichen, ging man so weit,

ein „Gemeinwesen der jugendlichen Zöglinge“ zu verlangen. *)

Die Zeiten gingen vorüber, das Geschlecht, das man für verderbt hielt, brachte durch Gemeingeist, Vaterlandsliebe und Muth das Gewünschte, und zu der Ausführung der Pläne, die man mit der Jugenderziehung hatte, kam es nicht. — *Aber der Gedanke blieb, ja er wurde mit einigen Beschränkungen der Lieblingsgedanke der Zeit!* Jene Ueberspannung und Schwärmerei, mit der er verkündigt war, schwand immer mehr, seitdem man ihn zu realisiren versuchte; aber die Schlaffheit und Trägheit, die mit dem Drucke der Fremdherrschaft sich eingestellt hatte, wurde damit vernichtet. Man begann die Organisation der Schule und namentlich der Volksschule mit Thätigkeit und Sorgfalt, damit jene tiefgefühlten Lücken im Leben des Volkes, wie der Einzelnen, mehr und mehr, durch einen wohlberechneten Unterricht, ausgefüllt würden. — Preussen ging in diesen Unternehmungen voran! — Die Früchte der Bemühungen waren augenscheinlich; aber in diesen rasch auftauchenden Resultaten lag der Keim zu den verderblichen Uebereilungen der Staatsmänner. Diese gaben sich Mühe rascher und massenhafter die Gaben dieser Fundgruben zu gewinnen und fielen in den Fehler, Versuche auf Versuche zu häufen. Nichts hat seit 1815, trotz der neuen,

*) Anmerk. Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation, pag. 76 u. a.

edlen und heilbringenden Kräfte, die in Bewegung gesetzt wurden, der Schule mehr geschadet, als *die Masse der Ideen*, die man hier zu realisiren versuchte. Ohne tüchtig durchgearbeitet werden zu können, haben sie sich, in den Leitern der Schule und in der Schule selbst, verkörpert, und es sind dadurch Parteien gebildet, die sich schroff einander gegenüber stehen. Man sah jetzt, leider zu spät, die üblen Folgen, die aus der Fieberhitze wohlwollender Staatsmänner und Pädagogen erwachsen waren; man wollte zurück, mit Gewalt zurück; — das machte aber den Kampf nur grösser, denn es vereinigte die Parteien, — und mit dem Kampfe gegen die „*Staatspädagogik*,“ schien die Schule in eine babylonische Verwirrung zu gerathen!

Wie in der Schule der Kampf gegen die Bestrebungen der Regierungen sich entwickelte, so geschah das, in einem weit höhern Grade, gleichfalls in den übrigen Gesellungen des Staates. Der laut gewordene Bürgersinn wünschte das, was unsere Selbstständigkeit in die grösste Gefahr gebracht hatte: die fehlende Nationalkraft; da die Spaltung der Landestheile, und die noch weit schlimmere Spaltung der Stände, keine wahre Einigung zuliessen. Der Staat stemmte sich dagegen, der Bürger mit einem selbstständigen Willen war ihm unbequem, er wollte Unterthanen. Der Geist der Verbrüderung, wie er anfang in kleinen geselligen Mittelpuncten unter den Menschen zu keimen und so den Anfang eines Gemeinwesens zu bilden, er blieb dem

Systeme der Landesregierung fremd. Statt diese Anfänge weiter fortzuführen, enger zu verschmelzen und wahrhaft zu verarbeiten, duldeten man sie höchstens. Man suchte wieder einen Ruhm darin die Stände wo möglich weit von einander zu halten, und die dringenden Bedürfnisse, die die socialen Verhältnisse erheischten, nur künstlich zu übertünchen, statt sie wahrhaft zu beseitigen. Da brach der Sturm des Jahres 1848 los, und mit ihm, unter der Reihe der Forderungen, wieder das alte Verlangen; aber diesmal mit einer Stärke, wie sie selbst jene Zeit des Druckes, des Unmuths und der Schmach nicht kannte. Vom Staatsleben waren alle Köpfe voll; was Wunder, wenn jede Partei die Schule zu ihrem Zwecke gebraucht wissen wollte? „Die Erziehung der Jugend soll eine öffentlich „nationale sein; wir fordern eine in den Grundlagen „gleichmässige Bildung aller Stände, zur Förderung „einer nationalen Erziehung;“ — so tönen aus allen Gauen des Vaterlandes die Stimmen!

Jemehr aber diese Wünsche entschieden in unsere Zeit eingreifen, und ihre Gestalt einladend genug ist patriotische Herzen zu gewinnen; jemehr diese Forderungen zu den verschiedenen Zeiten gleich stark hervortreten und von Männern bevorwortet werden, die wohl vertraut mit der Staatskunst und der Pädagogik sind: desto nöthiger erscheint es, das anscheinend wichtige Verlangen, in das Gebiet der eifrigsten und strengsten Untersuchung zu ziehen.

Ueberhören wir die vielen unweisen und unlautern Wünsche, so bleibt der Kern der Verbesserungswünsche immer der, *dass man, durch eine frühe Vereinigung und eine gemeinsame Bildung, die Jugend so erziehe, dass diese, beim Eintritt in das öffentliche Leben, die Stimmung mitbringe, aus welcher sich das nationale Bewusstsein und die eigenthümlich nationale Kraft vollends gestalte.* — Damit fordert man also von der Erziehung, dass sie dem Staate als Mittel diene, damit er das werde, was man von ihm verlangt. So wird die Schule eine Erhalterin und Pflegerin der politischen Theorien des Staates.

Werden nun aber, — das ist die Frage, — die *politischen Theorien des Staates unterstützt durch die obenbezeichnete Jugendbildung?*

Gehen wir in die Sache selber ein! — Die anfängliche Bewegung des Staates geht von unten nach oben, d. h. einzelne Menschen bilden Familien, mehrere Familien Dörfer, Flecken und Städte, aus diesen werden Kreise und Provinzen. Die so entstandene Gesellschaft, damit sie nicht aufgerieben werde vom Streit, und jeder seine wahre und sittliche Freiheit behalte, sichert das jedem Einzelnen zugestandene Recht und duldet keine Beeinträchtigung. — Dadurch entsteht ein Gerichtshof aus der Gesellschaft und deren Häupter, welcher, zum Wohle Aller, die Gutthaten lohnt und die Uebelthaten straft. — Aber das Wohl der Einzelnen, wie aller Glieder bedarf der Stütze,

damit das erlangte Gute und vorhandene Vortreffliche dem Ganzen gesichert werde, und das Uebrige sich so gestalte und so bilde, dass, ohne unrecht und unbillig gegen den Einzelnen zu sein, das Beste, was nach menschlichen Kräften daraus zu machen ist, auch daraus werde. — So setzen sich zuletzt alle Willen in der Gesellschaft in Bewegung; man ist fleissig und arbeitsam und betreibt Alles mit Energie, dabei wird der Lässige angetrieben und der Schwache unterstützt; jeder sucht in seinem Geschäfte das Grösste zu leisten, jeder vollendet das Einzelne in seiner Art, jeder ist Virtuos in seinem Fache. —

So erheischen die Bedürfnisse, dass man Richter, Geistliche, Aerzte, Lehrer, Handwerker, Landbauer, Arbeiter, ja im Nothfalle Bewaffnete habe. Dadurch aber ist die Sonderung der Arbeiten, das Mannigfache der Lebensbedürfnisse und namentlich die Verschiedenheit der Ausbildung bedingt; und je vortrefflicher die Staatsmänner sind, desto mehr werden sie sorgen müssen, damit in den verschiedenen Beschäftigungen das Höchste geleistet werde, dass zu jeder bestimmten Arbeit oder Dienstleistung die Tauglichsten, vermöge ihrer natürlichen Anlage, ausgesucht und, mit Hinweisung auf ihre künftige Lebensart, besonders erzogen werden. *Der Staat verlangt ein Wirken von Vielen und Verschiedenen; je feiner das Einzelne gesondert wird, und jemehr es die verlangte Vollendung erreicht, desto mehr entspricht*

es dem Verlangen des Staates. Wohin gerathen wir aber auf unserer Wanderung? — Gelehrte Schulen, hohe Bürgerschulen, Volksschulen sind dann unzureichend, um den Unterschied der verschiedenen Stände und Lebensbedürfnisse bis zum Feinsten zu fixiren. — So verschieden die Geschicklichkeiten und Künste, so verschieden Herrscher und Dienende, Gewerbe und Handel, Provinzen und Städte, Altes und Neues; so verschieden mussten auch die Schulen sein und so mannigfaltig die Bildung werden. — Wo bleibt die *frühe Vereinigung*, wo die *gemeinsame Bildung*? Was hilft jetzt die Forderung des Staates, wenn er darauf dringt, dass das Einzelne sich dem Ganzen unterordne, dass das einzeln Vollendete die geistige Durchdringung Aller nicht störe? Man kehrt sich nicht daran; denn die Abgesonderten kennen nur sich und ihre Virtuosität, sie haben keine Liebe, kein Gewissen für das *Ganze*, jeder sucht die Befriedigung *seines* Begehrens, jeder den höchsten Nutzen von dem, was *er* kann und was *er* ist, um leicht in den Besitz von dem zu kommen, was er von Andern nöthig hat. Die Kräfte sind geweckt, der Wetteifer gespannt, die Mittheilung und die Verständigung der Andersgebildeten ist erschwert, — das sittliche Bewusstsein geräth in Verwirrung, die verschiedenen Sinnesarten machen sich geltend, und das höchste Bedürfniss und der schönste Schmuck des Staates, *die gemeinsame Beseelung*, geht verloren. — — Dahin führt das Streben, vom Staate

aus die Schule zu gestalten, oder von der Politik aus die Erziehung zu bestimmen.

Aber geht es auf diesem Wege nicht, so hören wir die Verlangenden reden, so versucht es auf eine andere Weise. Das Uebel ist da, was uns zu Grunde richtet, unsere Nation muss aus diesem unsichern Zustande gehoben werden. Wir bedürfen eine bessere Erziehung, damit wir mehr Energie des Gemeingeistes in unsern Bürgern finden; wir bedürfen muthige Krieger, einsichtsvolle Führer, kluge Geschäftsleute und unbestechliche Richter, Bürger, die eine treue und vaterländische Regierung unterstützen, die mit Einsicht und Liebe für's Vaterland sorgen und arbeiten, und für ihre Freiheit zu streben wissen. — — Solche Forderungen sind gerecht und billig, wenn man nur nicht da die Gewährung erwartet oder gar erzwingen will, wo die Quellen der Hülfe nicht zu suchen sind: — bei den Staatsmännern. — Ihr Staatsmänner — so hört man gar oft, in dithyrambischem Schwunge der Begeisterung, die Verlangenden reden, — nehmt selbst die Leitung in die Hand und schafft uns und Euch eine bessere Erziehung und Volksbildung, damit die Nation werde, was sie werden muss. Ihr wisst, was Ihr von den Erwachsenen zu fordern habt; steigt mehr hinunter in die Schulstuben und bewährt *Eure* Kunst auch mal da unten, damit ein würdigeres Geschlecht den Boden seiner Väter ziere. Oder seid Ihr wirklich in dem Wahne befangen unsere Nation sei herrlich und gross,

so denkt, wie jener grosse troyanische Held, als er seinen Astymax auf dem Arme wiegend sein eignes Maass zu klein fand und hoffend ausrief:

„— — — kehrt dieser einst aus den Schlachten, Rufen müssen sie dann, weit übertrifft er den Vater.“

Nach solch' einer Rede würden die Staatsmänner mit Recht darauf hinweisen müssen, was ihres Dienstes sei und was man von ihnen verlangen könne. Sie würden von ihren Geschäften reden und zu bedenken geben, was ihnen Alles obläge. — — — Ihnen gehört die Sorge für Ruhe nach Aussen und Innen; sie haben die Streitigkeiten zu verhüten, und, wenn sie da sind, zu bestrafen; sie haben zu sorgen, dass Macht und Ansehn in der Nation erhalten und geschaffen werde, dass jeder sich als Unterthan des Gesetzes erweise, dass die öffentliche Meinung und der allgemeine Wille der rechte, sittliche bleibe. Ferner haben sie zu achten auf das ganze Getriebe der Beschäftigungen und auf die Gesinnungen der Stände unter sich, auf das Leben in der Familie, und wie das Volk durch seinen Fleiss und seine Dienste das sichere Auskommen gewinne. Man klagt nun schon, dass auf dieses Alles nicht gehörig geachtet und dafür nicht genug gesorgt werde: und nun will man ihre kärgliche Zeit noch mit einer unendlich grössern Beschäftigung drücken? Solches Verlangen ist unbedingt für die zu gross, welche es mit der Masse, mit dem Wichtigen und Zugänglichen zu thun haben. Die Staatsmänner mit ihren harten Händen

und den so oft verhärteten Herzen, sie sollen an der Gestaltung der Kinderseelen arbeiten?! — Sie mögen wohl geschickt sein die äussern Verhältnisse zwischen den Mitgliedern eines grossen und öffentlichen Gemeinwesens zu ordnen, aber den innern Zusammenhang des Kinderlebens verstehen sie nicht zu bestimmen! Sie haben es ja nicht gelernt das zur Erscheinung zu bringen, was tief in der Brust des Einzelnen verborgen; sie verstehen wohl das Gewebe des gesellschaftlichen Daseins zusammen zu fassen: aber die Gedanken, die Gesinnungen, die Entschliessungen des Individuums zu bestimmen, das geht über ihr Vermögen. Man weiss aber auch, dass der beste Erzieher oft schlecht bildet; was Wunder, wenn sie, die Nichts davon verstehen, die Einzelnen zu Grunde richten, die herrlichen Keime zerstören, und den schönsten Anlagen die unglücklichste Richtung geben würden. Ja, läge es in ihrer Hand, sie müssten Alles aufbieten, um Männer herbeizuziehen, die wie Franke, Niemeier, Pestalozzi und Schwarz ein besseres Geschlecht uns erzögen; und eine genügende Ausstattung von ihrer Seite, sollte und dürfte nicht fehlen. — Aber — das ist wohl zu beherzigen — *die Erziehung ist eine Kunst* — und Künstler werden selten geboren! — *)

*) Anmerk. Kant's Werke, herausgegeben von Hartenstein. Band X. Pag. 392.

„Alle Cultur fängt von dem Privatmanne an und breitet von daher sich aus. Bloss durch die Bemühungen der Personen

So sind wir dem Verlangen derjenigen nachgekommen, die das Heil der Nation in einer frühen Vereinigung der Jugend und einer gemeinsamen Bildung aller Stände suchten. Von der Höhe eines wohlgeordneten Staates, sind wir hinunter gestiegen zur Schule, und haben, nach den Bedürfnissen desselben, *die Gestalt der Erziehung* gefunden, wenn die Staatsmänner für ihre Theorien, eine Stütze und Hülfe in der Schule suchen; wir haben den Weg umgekehrt, und sind von der Idee der Erziehung zu dem Staate und deren Leiter gegangen, und haben gefordert, selbst Hand anzulegen, um die gute Erziehung zu schaffen. Das was wir wollten, eine Erziehung nämlich, die ein *neues besseres Geschlecht* uns schaffen sollte, diese fanden wir weder da, wo die Politik die Pädagogik bestimmte, noch da wo die Pädagogik der Politik gebieten wollte. — Suchen wir denn Hülfe, wo unsere Mühe nicht vergeblich sein wird, bei denen, die berufen sind zur Erziehung durch den Besitz der Vermittlungskräfte, welche dazu erforderlich sind.

von extendirteren Neigungen, die Antheil an dem Weltbesten nehmen und der Idee eines zukünftigen bessern Zustandes fähig sind, ist die allmähliche Annäherung der menschlichen Natur zu ihrem Zwecke möglich.“

II.

Die Erziehung ist Sache der Kunst, und nur durch künstlerische Bestrebungen kann die Kultur im Staate gehoben werden.

Solche Männer, welche aus einer genauen, freien und dauernden Anschauung alles dessen was das Leben in seinen verschiedenen Verhältnissen mit sich trägt eine nie weichende, gleichstarke und einfache Stimmung ihres ganzen Wesens sich geschaffen haben, welche die Stellung bestimmt, die ihnen selbst und alle dem, was ihnen entgegentritt, zukommen muss; — Männer, die getragen werden von dem Verlangen überall das Gleichgewicht herzustellen, wo sie selbst oder andere es zerstörten, und die nie lange calculiren, wie und wo das anzufangen sei, sondern gleich die Hand anlegen und nicht eher aufhören bis das Schwankende befestigt ist; — Männer, deren Geschäftigkeit gleich beginnt, sobald die Aufforderung dazu da ist, deren Thun und Lassen bedingt ist durch das Rechtsbewusstsein, was ihnen in der Beurtheilung der menschlichen Verhältnisse geworden ist und was sie unwillkürlich auffordert so, und nicht anders zu handeln: — solche Männer sind dem Staate nöthig.

Schaffte die Erziehung diese sittlichen Charaktere

in den Ständen und den verschiedenen Berufsarten, sie müsste und könnte das lauttönende Verlangen unserer Zeit erfüllen. Denn die höchste Ausbildung des sittlichen Charakters erzeugt eine Gesinnung, die sich über weite Kreise erstreckt, aber zuvörderst da zu Hause ist, wo die eigentliche Sphäre des Wirkens und der Thätigkeit zu finden ist: — im Vaterlande. Da ist die Begeisterung nicht erkünstelt, nicht erheuchelt, nicht Wort ohne That, nicht Gestalt ohne Geist, sondern gesetzlich, treu, — rein, sittlich! Wo und wie wir solche Erziehung nicht zu suchen haben, davon haben wir in dem ersten Theile dieser Abhandlung uns überzeugt. Wenden wir uns dahin, wo wir finden können, was wir suchten, zu der Erziehungskunst und dem Erziehungskünstler. Aber — so hören wir fragen — ist denn der Mensch ein so gefälliger Stoff, dass die Hand des Künstlers sich daran versuchen kann? — Allerdings würden wir abstehen müssen von unserm weitem Versuche, wenn wir uns hier geirrt hätten, und der Mensch, gleich dem Gewächse, von der Natur eine feste Anlage bekommen hätte, welche unter den verschiedensten Verhältnissen wohl zerstört, sonst aber immer dieselbe bleibe. Die geringste Erfahrung kann uns eines Bessern belehren, denn sie zeigt, wie der Mensch nach dem Wechsel der Eindrücke, der Umstände und des Zufalls, und bliebe er sich selbst überlassen, immer ein anderes Wesen wird. Wie die rothe Rose auf

jedem Boden, in jedem Klima, wo sie ihrer Natur nach gedeihen kann, nie eine weisse Lilie wird, sondern immer Rose bleibt: so gestaltet sich der Mensch, ganz im Gegensatze zu dem eben Angeführten, nach dem Verschiedenen was ihm gegeben wird, zu einem *Eigen-thümlichen*. Wie er in seinem tiefsten Standpuncte den Thieren gleich werden kann, und auf der andern Seite den Engeln; so liegt zwischen beiden die Möglichkeit der Gestaltung, um ihn zu bauen und zu construiren, damit das rechte gefällige Gebilde aus ihm werde. — Von diesem Standpunct aus suchen wir nach der Kunst und dem Künstler. — — — Dazu leite uns ein kurzer Blick in eine andere Kunst hinüber, wir meinen die Plastik. Der plastische Künstler hat die Darstellung des Einklanges zwischen dem Geistigen und der Geberde zum Gegenstande. Er beginnt damit, dass er sich im Zeichnen der körperlichen Formen übt. In der Richtigkeit, Genauigkeit und Schönheit dieser Formen schwindet jede Grenze; daher bestrebt er sich den menschlichen Körper in Ruhe und möglicher Bewegung auf das Vollständigste zu studiren. Aber die Nachbildung des Richtigen, und die genaue Bekanntschaft mit dem Gegebenen ist eine Bedingung der Kunst, nicht die Kunst selbst; denn sie, die letztere, stellt das Schöne dar. Daher muss das Schöne der Form in den einzelnen Flächen und Linien erkannt werden, — kurz das ganze Reich der schönen Verhältnisse und der

Gesetze derselben. Ist dies geschehen, so ist der Einklang zu studiren, den die Natur zwischen Gemüth und Geberde gesetzt hat, das sind die schönen Verhältnisse der Seele und des menschlichen Körpers etc. —

Wenn dies Alles nun im Besitze eines Menschen wäre, und es ihm gelänge darnach ein Kunstwerk hervorzubringen; wäre damit seine Künstlerschaft genügend bewiesen? — Ich glaube: nein! Denn die Meisterschaft der Kunst beruht darin, dass der Künstler, ohne erst lange die Regeln der Technik und Mechanik zu fragen und zu suchen, auch ohne die schönen Verhältnisse erst zu erforschen, gleich und ohne Mühe erkannt hat, wie er meisseln müsse, um seinem Ideale gemäss solch' ästhetische Gebilde darzustellen, was den nachher angestellten theoretischen Forderungen genau entspricht. —

Blicken wir zurück, so haben wir die Meisterschaft in einer dreifachen Forderung gefunden; einmal in den Regeln der Kunst, ferner in der Ausübung und drittens in der Stimmung, die es uns möglich macht, schnell, leicht, sicher und richtig die Regeln mit der Ausübung zu verbinden.

Ein Gleiches lässt sich von der Erziehung sagen; wir haben auch hier den dreifachen Unterschied zu machen, zwischen der Erziehungswissenschaft, der practischen Erziehung, und der wahrhaften Erziehungskunst, oder zwischen der Theorie, der Praxis und den zwischen beide tretenden „Tact.“

Das Gebiet der Theorie ist in jeder Kunst, besonders aber in der Pädagogik, ein weites, grosses Feld, so dass es schwer erscheinen mag, gerade das herauszufinden, was hauptsächlich zur besondern Erziehung als wesentlich erscheinen muss. Ja, ich glaube behaupten zu können, dass es unmöglich sei eine Theorie zu geben, nach welcher wir jeden vorkommenden Fall messen und beurtheilen können. Gerade dieser Umstand, insofern er verkehrt aufgefasst ist, hat im Leben das Sprichwort geschaffen: „Was helfen uns die Theorien.“ Ein Blick in die Schule kann uns eines Bessern belehren, wenn sie uns auf die Zahl derer hinweist, deren Erziehung ohne Theorie dem Zufalle anheimgestellt war. Durch neue Theorien ist augenblicklich Leben in die dumpfen Schulstuben gebracht, wozu eine mehr als hundertjährige Erfahrung oft nicht ausreichte, um es hervorzurufen. Wie lange hat man an den sogenannten Seelenkräften des Menschen herum experimentirt und nicht gefunden, dass die Seele *ein Ganzes* sei; und wie lange wird man noch in den Schulen davon reden und reden lassen und Tausenden von Uebelständen, die daraus entspringen, geduldig zusehen müssen, wenn man nicht den bessern wissenschaftlichen Theorien Thor und Thür öffnet.

Erst die Theorie zeigt *wie* man erfahren soll, und *was* von dem Erfahrenen zur Praxis nützt; eine Praxis, ohne eine solche geläuterte Erfahrung, führt zum Schlendrian. Wie ganz anders wird die Erzie-

hung jedoch da, wo man es versteht Erfahrungen *anzustellen* und nicht eine durch mehrjährige gewonnene pädagogische Beschäftigung, oder wohl gar die Routine im Unterrichten, für Erfahrung ausgiebt; kurz, welche Resultate sind da zu erwarten, wo man wahrhaft erfährt? — —

Ein Lehrer erzieht mehrere Kinder, er strengt sich nach Kräften dazu an recht Tüchtiges daraus zu machen, er handelt nach seiner besten Ueberzeugung, er verwendet auf Jeden gleich viel Mühe und Arbeit; einer davon kommt weiter, die übrigen bleiben, trotz ihrer gleich guten Anlage, zurück. Da versucht er alle erdenklichen Mittel: er braucht Nachhülfe, er braucht Zucht, — aber die Zucht erweckt Misstrauen, die Nachhülfe macht träger; er experimentirt mit alle dem, was er früher in ähnlichen Fällen gethan, — es hilft nichts, — seine Erfahrung ist zu Ende, und seine Praxis stockt und schafft das Ungenügende. Da tritt ein neuer Erzieher ein, der noch gar wenig Erfahrung und Praxis hat, er sieht die Kinder, bemerkt den Erfolg der frühern Erziehung, sieht die verschiedene Wirkung der Mittel an den Einzelnen — und findet die physischen Eigenheiten, wie sie verschiedenartig durch die besondere Construction des Gefäß- und Nervensystems oder im Organismus der Vegetation ihren Sitz haben; — er verordnet nach den Hemmungen, die das Gleichgewicht der Kräfte und der Vorstellungen zerstört haben, — und das Uebel hört auf.

Warum half der Erste nicht mit seiner langen Erfahrung und seiner alten Praxis? — — Das was hier nöthig war hatte er *nicht erfahren*, die Uebel waren *seiner* Erfahrung neu, in seiner Praxis hatten sie keine Stelle, und deshalb fanden sie auch keine Hülfe; ja vielleicht verstand er's wohl gar nicht sich in dem zu orientiren, was er erfahren hatte.

Die Erfahrung allein ist nicht ausreichend zu einer genügenden Praxis; denn wie in dem Alten nicht immer der Grund zum Neuen liegt, so ist auch nicht immer das Neue aus dem Alten zu begreifen. Es giebt in der Geschichte der Menschheit und der Individuen Erscheinungen, welche die Vergangenheit nicht kennt, — neue Erscheinungen, die sich gestalten aus dem, was noch nie zusammengesetzt war, und von welchen die Erfahrung nichts weiss. Diese neuen Texte, worauf keine Melodie passt, sie müssen gefunden, erforscht, bearbeitet werden; und das ist die Aufgabe der ganzen Philosophie, namentlich der mathematischen Psychologie. —

Wie wir oben bei dem plastischen Künstler da erst die Meisterschaft zugaben, wenn er, ohne Hinderniss und ohne erst lange nach der Technik, der Mechanik und den schönen Verhältnissen zu fragen, jedes ihm vorschwebende ideale Bild in seinen Eigenthümlichkeiten zu behandeln und zur Darstellung zu bringen verstände: so ist auch die Vollendung des Erziehers erst da, wo zwischen Regel und Erfahrung, zwischen

Theorie und Praxis, das schnelle, leichte und rechte Handeln tritt, was wir mit pädagogischem Tact bezeichnen.

Dieser Tact verlangt eine strenge Uebung in der Praxis wie in der Theorie. Es lässt sich annähernd wohl durch rechte und eifrige Studien erreichen; wenn gleich der schnelle Besitz und seine Vollendung in der künstlerischen Individualität begründet ist, namentlich darin, wie weit das Gefühl sich frei und abhängig zu machen versteht von den Vorstellungen, die das Gefühl bestimmen, und wie weit Denken und Erfahrungen, als vermittelnde Glieder, zurücktreten bei dem Schaffen. Hierzu aber gehören eigen construirte Menschen, die man nicht schaffen kann. Ja, es muss bei dem vollendeten Erzieher dahin kommen können, dass er bei der Erziehung gar nicht mehr weiss warum er so und nicht anders es macht, dass er den augenblicklichen Eingebungen seines unmittelbaren Selbstbewusstseins folgt, und erst dann das Rechte und gelungen Vollendete seiner Handlung schaut, wenn er eine Beurtheilung und eine Prüfung anstellt, wie weit sein Thun mit den Regeln der Theorie und der Erfahrung übereinstimmt. *)

*) So wie der Pädagog sehr oft in dem Augenblicke der That von seinem erworbenen Wissen und Thun im Stich gelassen wird und dem Antreiben seines Gefühls, seines Genie's, oder wie wir es bezeichneten, seines Tactes folgt, so dass Wissen und Erfahrung gleichsam eine untergeordnete Rolle

Wir haben mit Recht zu klagen, dass solche künstlerische Naturen so häufig für die Kunst verloren gehen, sie zerstören entweder auf ungebahnten Wegen sich selbst, oder sie werden von ihrer Umgebung, und von der Oberbehörde zerstört. Gelehrte und Fachlehrer werden gesucht; für den Pädagogen hat man keine Stätte. Sie passen überhaupt wenig zu dem Schlendrian und dem Materialismus unserer Schulverwaltung. Sie müssen dem lauten Geschreie der buntbefiederten Nützlichkeitskrämer weichen. Und man neigt den bunten Gästen das Ohr! — Hier bewährt sich sehr deutlich das Wort: „der Staat wird in der Regel nur diejenigen hervorziehen, die viel *Oberfläche* zeigen.“

Für den pädagogischen Tact kann manches durch eine geregelte Vorbildung geschehen. Dahin gehört, dass dem angehenden Erzieher die vollständige Anschauung Alles dessen gegeben werde, was in den Kreis der Kunst gehört, damit es bei ihm den rechten und willigen Platz im Gemüthe finde; dass er die Menschen, namentlich die Kinder, in ihren verschiedenen Verhältnissen und Eigenthümlichkeiten zu be-
spielen; so hat sich diese Unterordnung auch in der Sphäre des strengsten Wissens, in den mathematischen Wissenschaften gezeigt, so dass hier sehr oft, nur das mathematische Gefühl, die Erfinder und Fortbildner grosser Wahrheiten, geleitet. Bekannt ist der Ausspruch Keplers, dass ihm die Gesetze der Planetenbewegung gleichsam aus der Ferne gewinkt, und er diesem Rufe gefolgt sei und sie gefunden habe.

trachten und so zu beurtheilen verstehe, wie die richtige Anschauung es erheischt. Wer die Elemente und die Bedingungen der Erziehungskunst nicht kennt, wird nie einen richtigen pädagogischen Tact bekommen, wenn er auch noch so viele Erfahrungen gewönne; wer die gegebenen Begriffe nicht klar bestimmen und sondern kann, wer weder Ordnung noch Zusammenhang in das bringen kann, was er sieht, der wird unter den günstigsten Umständen doch kein guter Erzieher. Wie kann man unterrichten, wenn man den Zweck des Unterrichts nicht kennt? Wie kann man die Zucht bestimmen, wenn man die Quellen der Unsittlichkeit nicht sieht? Wie kann man Lehrgegenstände richtig behandeln, wenn man die Gegenstände selbst nicht genau kennt? Wie ist die Bildung eines moralischen Charakters möglich, wenn man von der Natur des Sittlichen nichts weiss?

Die Erziehungskunst, im wahren Sinne des Worts, verlangt also eine vorbereitende Bildung, und die wird uns in der Wissenschaft. Sie soll uns die Kunst lehren, wie wir pädagogisch suchen, erfahren und handeln müssen. Ohne die vorbereitende Wissenschaft, geht es uns im glücklichsten Falle, wie vielen alten Lehrern, die nie mit ihrem Thun in Verlegenheit kommen, — man darf nur nicht fragen, ob sie helfen oder schaden. Sie, die Wissenschaft, leiht uns ihre Hilfsmittel, sie bahnt uns die schwierigsten Wege, sie schafft uns die Stimmung über welches alles hinaus

wir zur Kunst selbst kommen. Mit der Wissenschaft erweitert sich der pädagogische Gesichtskreis, d. h. sie setzt uns nach und nach in den Besitz einer Masse von umsichtig geordneten und aufgezeichneten Versuchen, damit der Zufall nicht die Kunst bestimme. „Pädagogik folgt niemals bloss der Speculation, auch niemals bloss der Erfahrung, wohl aber empfängt sie Wirkungen von beiden Seiten, die sich gegenseitig mildern und berichtigen.“

Der Zweckbegriff der Erziehung ist in der praktischen Philosophie zu suchen, denn sie redet von der Tugend; und in Betracht der Mittel und der Hindernisse hat man die Psychologie zu fragen. Allerdings nicht die Psychologie, die mit Poesien, Metaphern, Alltäglichem und Gemeinplätzen einen vollendeten Rationalismus der Handlungen zu schaffen vorgiebt; die in poetischen Formen und Kunstwörtern über die Grenzen unseres Wissens ihr Wesen treibt; sondern die Psychologie, die nach den wirkenden Umständen die Möglichkeit der Gestaltung durchschaut und die Erscheinungen einer guten und schlechten Erziehung nachzuweisen versteht; die die mannigfache Bildsamkeit der Zöglinge, sowohl nach ihrer Anlage, als auch nach der Fähigkeit des Fortschritts in jedem Alter, zu erwägen weiss; die eine brauchbare Unterweisung der Apparate, der Ermunterungen, der Zwangs- und Bildungsmittel geben kann, besonders wie dies alles bei

den verschiedenen Zöglingen beschaffen sein muss, um eine bestimmte Wirkung hervorzubringen.

Aber all' dieses Wissen und Verstehen bleibt todt, wenn es nicht getragen wird von der hingebenden Liebe zur Jugend und dem eifrigen und heiligen Verlangen das Bild der reinsten Menschheit hineinzutragen in die empfängliche Seele des jungen Zöglings. Je reiner und edler das Gemüth dazu gestimmt ist, je mehr es sich zum höchsten Ideale des einzelnen Menschen hinaufzuschwingen versteht, desto nachhaltiger wird alles Forschen und Handeln, desto grösser die Lust sich zu vertiefen in die Seele des uns Anvertrauten. Erst da ist die Weihe der Kunst, wo wir mit erhöhtem Gefühle, ja, mit Enthusiasmus Antheil nehmen können an dem Dasein und dem Leben unsers Zöglings. Diese Weihe macht unser Streben sicher und fest, wenn wir während unserer Thätigkeit auf die dornenvollen Aecker des Lebens geworfen werden und unsere Hoffnung durch Misstrauen und Zweifel wankend gemacht wird.

Versuchen wir aber nun, im Hinblick auf das Vorhergehende, kurz den Plan zu entwerfen, nach welchem dem angehenden Künstler diese Vorbereitung gegeben werden müsse.

Mit dieser so eben bezeichneten Stimmung, geläutert durch besonnenes Nachdenken, berichtigt durch gründliches Forschen, befestigt durch das Weglassen Alles dessen, was die Wirklichkeit unsers Ideals trübt, und im Besitze der wissenschaftlichen Vorbildung, beginnt die

eigentliche Unterweisung zur Kunst. Da wird gelehrt wie Liebe und Zucht von vorn herein Hand in Hand gehen müssen, wie man durch die letztere viel entziehen kann, jemehr man von der ersteren zu geben versteht. Es folgt die Unterweisung und die gewichtige Forderung, wie und warum die Individualität des Zöglings so unversehrt als möglich zu lassen ist; denn der Geschmack des Lehrers soll den Anbefohlenen nicht zustutzen, sondern zum Nachempfinden reizen, damit der Eindruck des Vollendeten in ihm bleibe. Es beginnt die Unterweisung wann und wie man bei den Irrthümern und Fehlern durch Wort und That kräftig einzuschreiten habe, wie man durch Wünschen und Wollen den Kopf und das Herz des Schülers mit leichter Hand von ferne lenken müsse, wo und wann zu helfen und einzugreifen sei, wenn das individuell sittliche Wollen mit sich selbst und Andern in Kampf geräth, damit der Schüler sein Thun und seine Neigung selbst anschauend und kennen lerne, um die Richtung zu nehmen, welche ihn mit Ehre hindurchbringt. So macht man die Vorsätze stark und fest, um nicht mehr nöthig zu haben durch Wort und That kräftig einschreiten zu müssen, und folgt dem Zöglinge, wie er zwischen der süßduftenden und leichtbekleideten Thorheit und Sünde des Lebens und der engern Umgebung rein hervorgeht.

Die rechte Unterweisung in der Kunst führt uns im Geiste von der Wiege des Kindes bis zu dem Wirkungskreise des Mannes, und zeigt was in dem ver-

schiedenen Alter und den wechselnden Verhältnissen zu thun sei, um den vollendet sittlichen Charakter darzustellen; sie findet die Mittel die dazu dienen, sie lehrt die Wirkungen der Natur, die Welt zu gebrauchen und die Zufälle zu benutzen; sie deutet an, welche Gewissheit wir bei unsern Versuchen zu erwarten und welche Bildsamkeit des Menschen wir zu hoffen haben.

Sehen wir jetzt, nachdem wir von der Erziehung, dem Erzieher und von der Vorbereitung zu beiden geredet haben, nachdem wir von dem Ziele und dem Zwecke des Künstlers wie der Kunst unterrichtet sind, dahin zurück, wo wir von ihnen, allerdings im fremden Dienste, eine Schöpfung besserer Zeiten verlangten. Schon da fanden wir, wie die Erziehung, nachgebend dem Verlangen des Staates, gerade das erzeugen müsse, was der allgemeinen Forderung zuwider und dem Gedeihen des Staates geradezu entgegen laufe. Jetzt, nachdem wir den Begriff der ganzen Kunst näher erhalten haben, jetzt sind wir im Stande noch andere Folgerungen zu finden. Angenommen, der Staat bestimme die Erziehung, so wäre diejenige Erziehung die beste, die am meisten die Interessen des Staates fördern würde und am meisten Vortheil dem Staate brächte, — und es müsste so erzogen werden, wie es dem Staate gefiele. Diesem Ansinnen aber muss sich die Kunst widersetzen; sie kennt nur *die Befehle, die aus der Kunst selbst*

hervorgehen, sie stellt den Menschen dar, damit er der beste Mensch werde, der er nach seiner Eigenthümlichkeit werden kann. Läge es im Interesse des Staates vorzüglich gute Krieger oder Oeconomen zu haben, und verlangte er dazu die Mitwirkung der Kunst so würde die Kunst etwa so antworten: finde ich junge Kräfte deren Streben dahin gerichtet ist, so will ich mitwirken, dass sie gut und brauchbar werden und, ausgestattet mit guter Sitte und Liebe zum Vaterlande, in eure Kreise treten; verlangt aber nicht, dass ich Andere, deren Natur geradezu eurem Wunsche entgegenläuft, für euch zurichte; sie sollen, allerdings fest in der Tugend, nur das werden, wozu sie taugen, wozu sie, vermöge ihrer eignen Natur bestimmt sind. Ja, ginge der Staat darauf ein, indem er hoffte die Brauchbarsten dann für sich herauszunehmen, — die Kunst kümmerte sich darum nicht; sie zeigt sich da am grössten, wo sie dem Schwachen, dem Verlassenen helfen kann. Nicht der Staat, nicht die Stände, nicht die Familie können die künstlerische Sorgfalt bestimmen; sondern sie ist da begründet, wo tief im Innern der Seele die Verschiedenheit der Individuen sich gestaltet. Unsere Staaten lassen tausend Herzen brechen, damit das Allgemeine durchdringe — die Erziehung folgt, gleich der Kirche, dem göttlichen Spruche: *Er liess Tausende in der Wüste zurück, um einem Verlorenen nachzugehen.* — — Nützlichkeitsprinzipien kennt die Erziehung nicht! — —

So sehen wir denn in die *Schulen*, wieweit *sie* die Werkstätten besserer Erziehung sind. Unter zwei Bedingungen lässt sich Manches von ihnen erwarten; einmal müssen die Lehrer der Schulen wirkliche Pädagogen sein, dann muss die Zahl der Schüler, wie wir sie jetzt noch in den Schulen finden, um ein Bedeutendes verringert werden. Uebelstände bleiben hier immer, und der Erziehung werden sie deshalb nie ganz genügen. Sie wirken allerdings gut, wo es darauf ankommt den Schüler in steter Zucht zu wissen; sie schaden aber denen, die Milde und liebevolle Behandlung nöthig haben. Sie sind wünschenswerth für Knaben, die von Seiten ihrer Mitschüler Aufmunterung bedürfen; nachtheilig wirken sie da, wo die Individualität einen langsamen Gang fordert. Die Schule verlangt einen gleichmässigen Fortschritt; die Erziehung verweilt und lehrt so lange wie die Hülfe nöthig ist. In der Schule muss der Lehrer gar zu oft dem blossen Scheine folgen; die Erziehung hasst den Schein und verlangt lautere Wahrheit. Die Schule hat schon zu kämpfen, um nur irgend erträgliche Disciplin zu haben; der Erziehung ist die Disciplin nur ein Anfang, sie verlangt sichere Einwirkung auf das Innere, auf das sittliche oder unsittliche Wollen des Zöglings. Die Schule zeugt aus der Gemeinschaft der angehäuften Jugend Vereinigungen, aus welchen der wohlbekannte Corpsgeist spricht: der Schwache muss gehorchen, Verschwiegenheit wird Pflicht, die Stärke und

Schlauheit wird respectirt, böse Gesinnungen entstehen aus den ursprünglich kindischen Anschlägen — und eine ganze Reihe wohlbekannter Verkehrtheiten. — Die Erziehung stemmt sich mit aller Macht dagegen, sie will und muss die Uebel im Keime ersticken, denn sie hat Mittel dagegen, sie verabscheut Verbindungen, wo der Parteigeist herrscht, sie trennt die Zöglinge wenns nöthig ist.

Das sind Uebelstände selbst der guten Schule, von denen die Erziehung nichts wissen will. Im völligen Gegensatz der Erziehung wirken sie aber da, wo in einer Schule noch hundert Kinder auf einmal unterrichtet werden; da kann keine Rede mehr von Erziehung sein, selbst wenn ein Meister der Meister darin lehrte: — es ist und bleibt Fabrikarbeit, — eine Beschäftigung, welche die Erziehung wie die Pest verabscheuen muss. Nun denke man sich dazu noch Lehrer, die mit Missmuth, um nur ihr Leben zu fristen darin arbeiten; Lehrer, die der Schule vorstehen, weil sie in einzelnen Wissen eine Fertigkeit haben; Lehrer, denen die liebe Jugend die grösste Plage des Lebens ist; Lehrer, denen es böhmische Dörfer sind, wenn man redet von der Verknüpfung und der Wirkung der einzelnen Unterrichtsgegenstände, von einem Unterrichte, der zugleich ein erziehender ist und ohne welchen alles Wissen als Nichts erscheine: da schwindet Alles was Erziehung heisst, und die Schulen werden Verwahrlosungs-Anstalten des Staats.

Wie die *Gelehrten* zur Erziehung stehen, das hat die Schule genügend bewiesen; weder Keilschriften noch Archive, weder Antiquitäten noch Heraldik schaffen uns bessere Menschen!

Aber die *Eltern*? Allerdings ist eine schlechte Familienerziehung noch immer besser, als eine mittelmässige Schule, aber so lange noch die Klage der Eltern gehört wird: „wir können aus unsern Kindern nichts machen,“ so lange die Eltern die Erziehung der Kinder als ein Geschäft betrachten, was sie, im besten Falle, für Geld thun lassen, so lange man die Kinder noch aus dem Grunde zur Schule schickt, um sie los zu sein: so ist auch hier nichts zu erwarten, wo wir am meisten für die Erziehung hoffen dürften, so können wir auch hier weder auf brauchbare noch sittliche Menschen rechnen, durch welche die Cultur im Staate gehoben werden könnte.

So wären wir denn zu ihr allein gewiesen, zu der erhabensten aller Künste, zur Erziehungskunst, und zu dem Wohlthäter des Einzelnen wie der ganzen Menschheit, zu dem Erzieher, um sie aufzufordern rüstig ans Werk zu gehen, dass ihr heilsames Thun die Lebensströme öffnen möge, damit ein frischeres, regeres, heiligeres Streben in den grössern wie den engern Kreisen des Staates sich herrlich entfalte. *Wo aber sollen wir die Stätte ihrer Wirksamkeit suchen?*

III.

Der Gewinn der öffentlichen und häuslichen Erziehung lässt sich vereinen, wenn die Erziehung als Communal-Angelegenheit betrieben wird.

„Der einzige sichere Boden auf dem wir Volksbildungs- und Nationalkultur halber zu stehen suchen müssen, ist das Vater- und Mutterherz, das durch die Unschuld, Wahrheit, Kraft und Reinheit ihrer Liebe den Glauben der Liebe in ihren Kindern entzündet, durch dessen Inneres alle Leibes- und Seelenkräfte der Kinder zum Gehorsam in der Liebe und zur Thätigkeit im Gehorsam vereinigt werden. Im Heiligthume der Wohnstuben ist es wo das Gleichgewicht der menschlichen Kräfte in ihrer Entfaltung gleichsam von der Natur selbst einlenkt, gehandhabt und gesichert wird, und auf diesen Punct ist es, auf welchen von Seite der Erziehungskunst hingewirkt werden muss, wenn die Erziehung als Nationalsache dem Volk wahrhaft Vorsehung thun und in seinem Bildungseinfluss das Aeussere des menschlichen Kennens, Könnens und Treibens mit dem innern, ewigen, göttlichen Wesen unserer Natur in Uebereinstimmung bringen soll. — — — Die Wohnstube des Volks, ich sage nicht die Wohnstube des Gesindels, das Gesindel hat keine Wohnstuben, — ich sage die Wohnstube

des Volks ist gleichsam der Mittelpunkt, worin sich alles Göttliche, das in den Bildungskräften der Menschennatur liegt, vereinigt. In ihr, wo von Gottes wegen Schätze der Kraft vorliegen, hat die Kunst leicht das Scherflein ihres Dienstes ihnen beizulegen; wo aber die Kunst den heiligen Ort der Weihe ihrer Kraft nicht achtend, ihr armes Scherflein ausser diesen Mittelpunkt des Glaubens und der Liebe in den Koth der Welt hineinwirft, oder es gar als ein Götzenopfer auf den Altar ihrer Selbstsucht hinlegt, und ohne Vater und Mutter und ich möchte sagen ohne Gott und ohne Wohnstuben die Kinder der Menschen erziehen will, da ist die Kunst ihr wenig, weil sie es zu nichts hinzulegt, und ihr wenig wird dann nichts, und wenn es einmal nichts ist, so erwahret sich dann in ihm das Wort: „wer nichts hat, von dem wird auch das genommen was er hat,“ und wir dürfen es uns nicht verhehlen, unser Zeitgeist hat uns dahin gebracht, dass wir der Wohnstuben und ihrer Segen halber beinahe in der Luft schweben.“

Wenn so der edle Schweizer in seiner Begeisterung von der Familie als Trägerinn aller Wohlfahrt des Lebens redet, so hat er auch mannigfach sich geäußert und durch aufopferndes Thun und Schaffen bewiesen, wie er sich dies denkt. Nicht der Vater weil er Vater, nicht die Mutter weil sie Mutter, sind ihm die besten Erzieher, sondern der Kreis worin sie sich bewegen, die natürlichen Verhältnisse zu den Kindern,

die Stärke der Gefühle bei rechten Eltern, Alles dies bestimmt ihn die Möglichkeit der besten Erziehung sich hier zu denken. Er behauptet, die Familie sei der rechte Boden, wo die Kunst genährt, wo sie leichter dauernde und schönere Werke liefere, als irgend sonst wo. Er sieht das Fehlende an den Vätern und Müttern, er sieht, wie man in den Familien den göttlichen Beruf selbst nicht mehr kennt, daher geht sein Streben darauf hinaus, selbst in den Hütten und Wohnungen der Bedürftigsten, das heilige Geschäft wieder zu beleben, die pädagogische Stimmung und Kunst anzuregen und Begeisterung dafür zu erwecken. So entstand sein „Lienhard und Gertrud“ und das viel verkaufte Buch: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.“

Glaube man nicht, dass die Familien ohne Zuthun der Heerd guter Erziehung seien, sie werden erst dann die Werkstätten des Geistes Gottes, wenn Vater und Mutter, durch den Geist der Zucht, der Bildung, der Liebe in ihrem Hause selbst erst die Stätte dazu bereitet haben.

Sehen wir davon ab, was ächte, wahre Mutterliebe und Muttertreue bei der Entwicklung der edelsten Kräfte im Kinde schafft, dass wo die Mutter liebt, glaubt, vertraut, auch bei dem Kinde Liebe, Glaube und Vertrauen entsteht; verweilen wir nicht dabei, wie die Grundlegung aller Erziehung und Bildung in den Händen der Mutter liegt, wie ihr Leben das Leben des Kindes entzündet und die tiefsten und stärksten Ge-

mühtskräfte zu beleben vermag, wie wohlthätig und wirksam es ist, wo sie, die Mutter, die Dinge der Natur, die Ereignisse, die Zustände, die Erscheinungen dem Kinde mittheilt: sondern stellen wir uns in den erweiterten Kreis der Familie, in ihr Leiden und Handeln. Dahin sind zu rechnen die mannigfachen Gaben und Wirkungen des höchsten Wohlwollens, die Eltern- und Geschwister-Liebe, der Sinn für das häusliche Glück, die Theilnahme an alle dem, was das Haus angeht; es sind die Eindrücke und Ansichten, die Gesinnungen und Gewohnheiten, von welchen wir wünschen müssen, dass sie schon früh und tief Wurzel schlagen und Stärke gewinnen. Dies Alles erweckt unmittelbar das Interesse des Kindes, es öffnet die vielseitigen Quellen der Theilnahme und der Erkenntniss, welche der Jugend, zur Stärkung des Daseins und zur Steigerung des geistigen Lebens, hier reichlich und ungehindert zuströmen können.

Die Erfahrungen der Familie, ihr Leid wie ihre Freude, machen das Herz und den Kopf klarer und reiner, sie schaffen Feinheit des Gefühls, grössern Umfang des Gesichtskreises, reiche Phantasie und tiefern Blick. Hier findet der Erzieher Gelegenheit durch Erlebnisse das Kind zu überzeugen, und leicht die Gegenstände zu finden, welche zur Uebung der Anschauung, zur sichern Beurtheilung und zur leichtern Gewöhnung nöthig sind. Alle die dunkeln Seiten der Pädagogik, worüber die Schule so viel zu klagen weiss, sie lichten

sich an dieser Stätte. Die Quellen der Uebel und Fehler, der Zusammenhang der eigenthümlichen Gestaltung der Kinder sind hier klarer zu durchschauen; der Fortschritt und die Hemmungen der körperlichen und geistigen Bewegungen kommen dauernder und deshalb deutlicher zur Erscheinung, hier lüftet sich der Schleier, der Schein fällt weg, und die psychologische Wahrheit tritt uns nackter entgegen.

Wie schwer und wie lange hat ein Lehrer der Schule zu kämpfen, um einigermaassen Sicherheit zu haben, den nöthigen Kreis des Lernens und Lehrens herausfinden, der zur Individualität des Schülers passt; und wie viel leichter und sicherer wird das der Familie? Sie schaut das Kind in den Jahren, wo es am wenigsten verheimlicht, wo sein Sprechen und Handeln unmittelbar der Ausdruck seines Wesens ist; sie schaut die geistige Richtung und Thätigkeit des Kindes früh und genau, deshalb kann sie auch am gründlichsten die Wege bestimmen, die einzuschlagen sind, um das Kind sicher zum Ziele zu führen.

Es ist eine Wahrheit, die vom psychologischen Standpunkte aus nicht bezweifelt werden wird, dass nämlich der Geist der Familie die beste Stütze aller sittlichen Bestrebungen sei, nicht etwa, weil dem Kinde die guten Sitten des Hauses angeerbt oder angeboren werden, sondern weil die Familie, in der Anhänglichkeit der Glieder, eine Aehnlichkeit durch die Gewöhnung erzeugt, nach welcher das Kind sich bemüht

gleichen Schritt mit den Angehörigen zu halten. Diese häusliche Mitgift, zumal wenn sie sich in dem Streben äussert zur Freude der Eltern zu leben, ist ein gar fester Mittelpunkt, um alle sittlichen Antriebe zu sammeln und gleichsam zu verdichten.

Wir glauben hiermit den zweifachen Vortheil der Familienerziehung berührt zu haben, einmal, weil durch die natürlichen Verhältnisse des Hauses und dessen Umgebungen die Möglichkeit einer guten Erziehung näher gerückt ist, anderseits, da hier die Kunst und Kraft des ächten Erziehers in eine Sphäre zu bringen ist, wo seine pädagogische Thätigkeit reicher und schöner, ja, bis zur Meisterschaft sich entfalten kann.

Leider stemmen sich dagegen die übeln Verhältnisse des alltäglichen Lebens. — Die Familie und deren Häupter sind durch die Geschäftigkeit, zu der sie genöthigt, nicht im Stande die Erziehung der Ihrigen zu leiten; einen Lehrer für die Kinder können sich die wenigsten halten, und wäre es möglich, so fragt es sich, ob es leicht zu bewerkstelligen sei einen solchen Lehrer zu finden, der wirklich pädagogischen Künstlerberuf habe; — denn die pädagogische Kraft in unsern Staaten ist leider sehr gering. — Setzen wir diese ungünstigen Fälle voraus, und sehen wir ganz ab von der Nichtigkeit der meisten Familien, von dem schlechten Geiste des häuslichen Lebens: so tritt schon hierdurch von Seiten der Familie, — *wenn auch nur als Hülfe in der Noth*, — das Bedürfniss der Schulen hervor.

Hierzu kommt die Forderung des Staates! Zwischen dem Wohle des Staates und der Familie liegt noch manches Verlangen in der Mitte. Das Wohl und die Geschäfte des Staates, wie die Begeisterung für den letztern, sind durchaus nicht immer identisch mit dem Wohle, den Geschäften und den Sorgen der Familie. Dem Staate gehört nicht *unmittelbar* ein besonderes Augenmerk für die Familie, sondern den verschiedenen Vereinen von Familien, die sich nach Ständen und Lebensarten, nach Vermögen, nach Ansprüchen, nach Bedürfnissen sondern. Er kennt die Handwerker, die Krieger, die Beamten, die Künstler und die Gelehrten etc., und nach diesen Gesichtspunkten schafft er, — keine Familienerziehung, — sondern verschiedene Schulen.

Je vollendeter die Kunst, je bessere Werke bringt sie zu Tage; umgekehrt bringt jede Hemmung in der Kunst immer schlechte Resultate! Der Wirkungskreis der meisten Erzieher ist jetzt die Schule. Sie ist aber nur Nothhülfe, denn sie verengt die Thätigkeit des Erziehers, sie versagt das Anschliessen an den Einzelnen; sie ist also nicht der rechte Wirkungskreis. — Damit ist uns aber die Aussicht, vollendete Künstler zu gewinnen, benommen, — und mit ihr die Hoffnung auf ein besser erzogenes Geschlecht. Wir suchen Theilnahme, wir suchen Unterstützung beim Staate wie beim Volke für eine bessere Gestaltung der Erziehung; — aber was haben wir zu hoffen, so lange die Erziehung

nicht gezeigt hat, dass man bauen könne auf die Wahrheit der Kunst, und dass ihre Schöpfungen der Begeisterung werth seien? Was haben wir zu hoffen, so lange der wahre Wirkungskreis, wo die vollendeten Künstler gebildet werden können, verschlossen bleibt?

Aus der Masse dieser Verwickelungen und Hemmnisse einen irgendwie günstigen Weg zu finden, der uns dahin führt, wo wir bessere und practischere Resultate erlangen können; das muss die Aufgabe aller derer sein, die sich berufen fühlen an dem Glücke der Menschheit zu arbeiten. Gelehrsamkeit, erhöhte Besoldung, vermehrte Achtung des Lehrstandes, patriotische Antriebe, die Eröffnung der Aussichten auf mancherlei Beförderung von Seiten des Staates, — dieses Alles mag unsere Jugend in Bewegung setzen: — die Erziehung wird nicht eher besser, als bis der Geist der Familie mit dem Allen in Verbindung gebracht wird.

Wie ist dies unter den einzelnen Formen herzustellen und annäherungsweise zu erreichen? — Das ist die grosse pädagogische Frage, die gewichtiger tönt, als alle übrigen Reformfragen, welche das Bedürfniss, aber oft auch der Egoismus zur Lebensbedingung macht.

Hören wir darüber die Vorschläge eines Mannes, dessen persönliche Denkart in den höchsten Beziehungen zur sittlichen Begeisterung steht, und dessen Unter-

suchungen zu dem Bedeutendsten gehört, was je auf dem Gebiete der Pädagogik versucht ist. *)

„Ich habe oft, und seit Jahren darüber nachgedacht, was für ein Standpunct das sein müsste, auf den ein geübter, ausgebildeter Erzieher nach überstandenen Lehrjahren sich sollte stellen können, um ganz seiner Kunst zu leben. Was für ein Standpunct, den zu erringen die jungen Hauslehrer, die selbst noch in der Vorschule sind, sich beeifern könnten. Was für eine Lage, in welcher die freie Behandlung der Individuen nicht durch grosse Haufen von Knaben erdrückt, die Benutzung eines mannigfaltigen Wissens nicht durch vorgeschriebene Lehrpläne beschränkt, aber die Vielwisserei, welche man den Hauslehrern anzumuthen pflegt, erlassen, und für gründliches Studium einzelner Fächer, durch gelehrte Kenner dieser Fächer gesorgt würde. Was für ein mittleres Verhältniss zwischen dem des Hauslehrers, der, unbemerkt vom Staate, nur dem Hause gehört und dem des Schulmannes, der, allzuentfernt von den Familien, und allzubestimmt verantwortlich gegen den Staat, über der öffentlichen Persönlichkeit die Freiheit des Künstlerlebens eingebüsst hat.

Zwischen dem Staate und dem Hause stehen die Städte, die kleinen Communen, die sich unmittelbar aus der Familie zusammensetzen, und die, zusammenge-

*) Anmerk. J. F. Herbart.

nommen, wieder den Körper des Staates ausmachen. An diese habe ich mich in Gedanken gewendet. Ungefähr wie in einer Commune die Aerzte leben, die man in Häuser ruft, weil man die Noth *kennt*, der sie Hülfe verheissen, so würden in den Städten auch Erzieher gefunden werden, die man ebenfalls in die Häuser zu kommen einlode, wofern man die Noth einer falsch gerichteten jugendlichen Fortbildung besser zu beurtheilen wüsste. Nur nicht so desultorisch würde das Geschäft dieser Erzieher sein, wie das der Aerzte; etwas regelmässiger und stetiger, — oder etwa so, wie bei langwierigen, wenn schon nicht mit plötzlicher Gefahr verbundenen Krankheiten, der Besuch des Arztes zu sein pflegt, so würde ein solcher Erzieher das Haus besuchen, worin er Arbeit fände. Wie der Arzt Recepte verschreibt, so würde der Erzieher Beschäftigungen und Studien anordnen; wie der Arzt das Ausgehen verbietet oder verlangt, wie er Reisen in ein anderes Klima vorschreibt, so würde der Erzieher den Umgang mit solchen und solchen Gespielen bestimmen, und die engern oder weitem Grenzen der nöthigen Aufsicht angeben.

Mehrere Familien könnten sich vereinigen, einem solchen Erzieher den grössten Theil seiner Einnahme zu sichern, ohne ihn darum an sich zu binden. Noch besser würde der Erzieher selbst die Familien verbinden, die sammt ihren Kindern für eine gemeinsame Besorgung der Jugendbildung sich passten. Bei weitem

nicht alles würde der Erzieher selbst lehren; er würde Gesprächsstunden halten und die schriftlichen Uebungen leiten, von den Wissenschaften aber das Meiste den öffentlichen Schulen überlassen, indem er nur bestimmte, welche Schulstunden seine Anvertrauten zu besuchen hätten. Die Schulen würden alsdann Verzicht darauf thun, an einen streng zusammenhängenden Lehrcursus jeden ihrer Schüler zu binden; dieses ist zwar jetzt eine nothwendige Maassregel, aber sie ist es gerade nur deshalb, weil es an jenen Erziehern fehlt, und weil die unvorbereiteten, unausgewählten Subjecte, welche alle die Schule aufnehmen muss, nur unter dieser Bedingung einigermaassen gleichförmig fortschreiten können. Wie weit vollkommener aber würden die einzelnen Studien auf der Schule getrieben werden, wenn die Schüler, von jenen Erziehern ausgesucht, vorbereitet, unterstützt würden. Wie viel reiner würde sich nun die gründliche Gelehrsamkeit in einzelnen Fächern, die man von den Schulmännern mit Recht verlangt, abschneiden von der pädagogischen Gewandtheit und Umsicht, welche die erste Tugend der Erzieher ausmachen müsste. Endlich, welcher Grad der pädagogischen Ausbildung würde in der ganzen Commune verbreitet werden, wenn die gewünschte Wechselwirkung zwischen Familien und Erziehern Statt fände; wie viel würden alle Eltern lernen, und wie viel sorgfältiger ihren Pflichten nachkommen.

So als Communal-Angelegenheit betrieben, würde

die Erziehung zugleich öffentlich und häuslich sein, und die vielversprochenen Vortheile der einen und andern Art vereinigen. In den grössern Städten müsste diese Einrichtung beginnen; in den kleinern könnte sie fortgehen; auf das Land aber und zu dem Volk herab müsste sich nicht sowohl die Einrichtung, als der dadurch aufgeregte pädagogische Geist verbreiten. Wir brauchen ihm die Wege dazu nicht vorzuzeichnen; er würde sie von selbst finden.“

Vierte Randzeichnung.

**Ueber den allgemeinen Standpunct
unserer Schulen.**

I.

Die höhern Schulen.

Das Gymnasium galt einst als das einzige Institut, welches berufen war alles das, was man unter dem Namen Bildung verstand, im Leben zu vermitteln. Man hielt nur die alten Sprachen, in formeller wie materiel-
ler Hinsicht, für genügend, um dem Geiste die Schärfe und Umsicht zu geben, das Leben mit seinen mannig-
fachen Gestaltungen zu begreifen und zu erfassen. Diese Meinung wurde von den verschiedenen Ständen genährt, die einmal darin gross gezogen waren, und anderseits die Quellen ihrer Wissenschaft, ihrer Gelehrsamkeit und ihrer Fortbildung auch darin fanden. Wie man die höchste Vollkommenheit des menschlichen Wissens und Erkennens, oder die Wissenschaft im strengsten Sinne des Wortes, unmittelbar an die classischen Studien geknüpft dachte; ebenso verband man die Entwicklung des edlen Geistes in der gan-

zen Menschheit gleichfalls mit dem Alterthume. Man nannte die Kenntnisse, welche durch das Studium der Alten gewonnen wurden, geradezu die Humaniores, und das Verständniss der alten Sprachen gab das alleinige Recht den Namen eines Gebildeten in Anspruch zu nehmen.

Dem Gymnasium gegenüber stand eine, nach unsern Begriffen, höchst mangelhafte Volksschule. In ihr sollte der gewöhnliche Landmann, der Handwerker und Bürger das Seine suchen. Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen war und blieb, mit geringen Ausdehnungen, ihr alleiniges Element. Eine Vermittelung zwischen beiden Schulen gab es anfangs nicht, und trat auch später, beim Beginne der Verbesserung und Hebung der Volksschule, nur mangelhaft ein. Es war und blieb lange Gebrauch bei denen, die mehr wissen wollten, als die gewöhnliche Volksschule zu leisten im Stande war, als z. B. die wohlhabenden Handwerker, Kaufleute, Künstler etc., dass sie, nach einem kurzen Aufenthalte in der Volksschule, in den untern Klassen der sogenannten „Lateinischen Schule“ oder der Gymnasien ihren Platz nahmen, um durch etwas Latein, Geschichte und einzelne Realien ihre Ausbildung zu vervollkommen.

Die Erweiterungen der Wissenschaft, das zunehmende Studium der Griechen, die Fortschritte der Mathematik und der Naturwissenschaften, die religiösen und politischen Ereignisse, die kritische Philosophie

Kant's, (die namentlich Alles in Bewegung setzte,) trieben unaufhaltsam zu der Besserentwicklung und Bessergestaltung der Pädagogik, und dadurch des gesammten Schulwesens. Die stricte Observanz der humanistischen Pädagogen wurde zurückgedrängt, durch gemässigtere Grundsätze. Die Verdienste Rousseau's und Basedow's, trotz ihrer ungerechten Herabwürdigung des Alten, trotz ihrer Einseitigkeit und Erleichterungsmethoden, machten sich geltend und verbesserten die Gebrechen und Uebel der Schulen. Die Realien bekamen mehr Spielraum, und wurden unter dem Schulstaube, der sie bedeckte, hervorgezogen. Das unmittelbar Practische gewann mehr Aufmerksamkeit und Interesse.

Die Resultate der alten Erziehung und der Schulen wurden ins Licht gestellt, wo es nicht ausbleiben konnte, dass eine lange Reihe von Uebelständen sich zeigen musste. Das Quantum des Unterrichts, womit theilweise die Jugend in den höhern Schulen gequält war, zeigte sich vielfach im Leben als unnütz, und damit gewann die Ueberzeugung Raum, dass es besser gewesen wäre, wenn die Schule mehr darauf gesehen hätte diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die im practischen Leben dienlich sind und in demselben ihre Bedeutung gewinnen. Anderseits hatte man die Erfahrung gemacht, dass von der Zahl derjenigen, welche durch die höhern Schulen gebildet waren, beinahe die Meisten wirklich unfähige und un-

brauchbare Subjecte wurden, für welche es viel besser gewesen wäre, wenn sie zu ganz andern Dingen erzogen wären. Man sahe die Gefahr worin man viele Kinder brachte, indem man sie dem Gymnasium anvertraute, gerade weil ihre eigentliche Natur etwas Anderes verlangte; und dennoch musste man das Gymnasium benutzen, weil die Volksschule noch ungeeigneter dazu war. Und was war die Folge davon? Die Schüler quälten sich zur Prima hinauf und sahen hier erst wie untüchtig sie waren, gegenüber den vielen Fähigern, um den strengen Forderungen des Staates zu entsprechen. Sie mussten den Plan ihres Lebens schon vor dem eigentlichen Beginne aufgeben und da ihre Zuflucht suchen, wo sie noch brauchbar sein konnten — beim Militair, bei der Landwirthschaft etc.

Auf der andern Seite fühlte man den Uebelstand, dass die Erscheinungen und Entdeckungen auf dem Gebiete der Wissenschaft gar zu wenig in den Kreisen des Volkslebens zur Anwendung kamen, da die rechte Vermittlung fehlte, die es möglich machen konnte die Kluft zwischen den Gelehrten und dem Volke durch einen Austausch möglich zu machen. Wenn das Gymnasium und die Universität als Träger und Erzeuger des selbstständigen und maassgebenden Wissens angesehen werden müssen, gegenüber dem abhängigen und abgeleiteten Wissen der Nichtgelehrten, welche nur die realen Erscheinungen desselben zu dem Gegen-

stande ihrer Thätigkeit machen können, weil ihnen zu dem andern Zeit und Befähigung fehlt: so merkte man doch bald, dass das abgeleitete und übertragene Wissen, bei seiner immer grössern Ausdehnung der Breite nach, so gesteigert und entwickelt werden könne und müsse, dass diejenigen, welche das Reale in den Künsten, den Gewerben und den sonstigen Beschäftigungen schaffen und producirt, hin und wieder die Berechtigung finden mussten in die Functionen der eigentlichen Gelehrten einzutreten. Der Stoff gewisser Wissenschaften, namentlich der Mathematik und der Naturkunde, hatte sich derart angehäuft, dass es fast unmöglich war denselben durch die vorhandenen Gelehrten zu bewältigen; anderseits auch fühlte man, dass durch eine selbstständige und prüfende Thätigkeit in der Anwendung, die rechte Erweiterung und der rechte Ausbau nur möglich sei. Dadurch trat aber das Bedürfniss lebhaft hervor, die Trennung der Sachverständigen und Nichtsachverständigen mehr und mehr aufzuheben oder zu vermitteln, um die Vertreter der Künste, der Gewerbe und alle übrigen Arbeiter, welche nur zu einer Passivität des Empfangens verurtheilt waren, durch eine mehr selbstständige Bildung frei zu machen.

So kam es, dass aus den Uebelständen und den Bedürfnissen, die wir kurz angedeutet haben, eine lebhafte Bewegung auf dem Gebiete der Schule entstand, aus welcher nach und nach das weite und bunte Feld

der Nichtgelehrtschulen hervorgearbeitet wurde, wie unsere Zeit es vorfindet. Die Lücke zwischen Gymnasium und Volksschule wurde von der einen Seite durch die „höhern und niedern Bürgerschulen“, von der andern Seite durch die Gewerbe-, Handels- und polytechnischen Schulen ausgefüllt.

Bei unserer allgemeinen Anschauung, müssen wir durchaus absehen von dem Wesen und den Einrichtungen der einzelnen Schulen, auch von der Form, nach welcher jene die angedeutete Vermittelung übernehmen; wohl aber können wir nicht umhin von der Stellung zu reden, die denselben nöthig ist, und von der Theilnahme, welcher sie sich erfreuen müssen, damit nicht, durch die *verkehrte* Stellung der einen oder der andern Schule, das alte Bild sich erneuere, nur in umgekehrter Weise.

Die Theilnahme für das „Mittelschulwesen“ ist, den ältern Schulen gegenüber, bedeutend gesteigert. Die Gründe für die Möglichkeit dieser Erscheinung liegen auf der Hand. Einmal ist das sogenannte Mittelschulwesen etwas Neues, und das gefällt so leicht auf Kosten des Alten; ferner arbeiten diese Schulen auf das hin, was unmittelbar anwendbar und einträglich ist, — das gefällt dem Staate und der Commune, — sie unterstützen und bevorzugen; — ferner sind sie hie und da das Product eines neu erwachten Gemeindesinnes, und als solche eo ipso schon Lieblingskinder; dazu kommen schliesslich die einseitigen

Forderungen und die traurigen Resultate, welche die Gymnasien aufzuweisen haben, um das Maass voll zu machen.

Wir sind der festen Ueberzeugung, dass das Mittelschulwesen, wenngleich noch kein festes Prinzip darin zu finden ist, und dasselbe noch keine Generation aufzuweisen hat, woran wir eine Beurtheilung vornehmen könnten, — ein wesentliches Bedürfniss der Zeit, der Wissenschaft und der Erziehung ist; und hoffen, dass künftig überall die Bildung der mittlern Staatsbeamten, der Künstler und der höhern Gewerbetreibenden, des Militairs wie der Landwirthe, durch diese Schulen vorbereitet werden. Die Mittelschulen sind durchaus kein pädagogisches Stückwerk, wozu sie der alte Schulschlendrian herabwürdigen mögte, sondern Anstalten, welche, in gleicher Weise mit den Gymnasien, ein vollkommenes und in sich selbst abgeschlossenes Ganze darstellen können und, ihrem Wesen nach, einen Hauptfactor der Gesammbildung ausmachen. Ein so unbezahlbares Hülfsmittel die Gymnasien in dem classischen Affecthume haben, so glauben wir, dass auch ohne Latein und Griechisch eine vortreffliche Bildung möglich sei, und dass die rechte Behandlung der neuern Sprachen, namentlich der Englischen, den Mittelschulen Gelegenheit geben wird dies zu zeigen.

Vom pädagogischen Standpuncte aus ist es daher nicht mehr als recht und billig die Theilnahme für diesen

neuen Gang des Schulwesens zu fördern und sich bei dem Aufbaue desselben nach Kräften zu betheiligen; aber nun und nimmer lässt es sich rechtfertigen, wenn es auf Kosten der gelehrten Schulen geschieht. Das ist nichts Seltenes heut zu Tage; man vergisst das Alte ob dem Neuen und bemüht sich den Baum, der so herrliche Früchte getragen, zu kürzen und zu beschneiden, in der irrigen Voraussetzung, dadurch den jungen Schössling in die Höhe zu bringen. — Die alt-classischen Studien sollen beschränkt werden! — „Was haben wir am Griechischen und Lateinischen?“ — so hört man reden, — wir haben viel brauchbarere und werthvollere Dinge in den Schulen nöthig; warum lehrt man nicht das, woran wir Nutzen haben, und was wir im Leben anwenden können?“

Die absurde Behauptung, dass die alt-classischen Studien ohne Werth seien, gehört zu dem täglichen Gerede unserer klugen Weltverbesserer. Technik ist das Loosungswort unserer Zeit, und wie jene in den verschiedenen Gliedern des Staates zur Herrschaft gekommen ist, so wünscht man sie auch in den Schulen!

Wenn es nicht zu verkennen ist, dass die älteren Philologen in ihrer Pedanterie mit nichtssagenden Kleinigkeiten, die Jugend ermüdeten, so dass sie selten zu dem Wesen, zu der tieferen Bedeutung, zur Erkenntniss der Schönheit und Vollendung des Alterthums drangen; wenn deshalb die Schüler, — wie Mager sagt, — ihre Schule auf gut aristophanisch für einen

Sorgenort hielten, so dass sie die Grammatik und das Lateinische, und manchmal den Lehrer dazu, dahin wünschten, wo der Pfeffer wächst: so haben wir wohl das Recht gegen diese Uebelstände zu eifern, nicht aber die classischen Gymnasialstudien das entgelten zu lassen. *Der Grund dazu liegt so häufig darin, dass man die Verhältnisse, welche einerseits zwischen dem Alterthume und unserer Zeit, andererseits zwischen dem Geiste der alten Sprachen und der Jugend bestehen, vermengt.*

Betrachten wir das erste, so finden wir, dass in der Fortentwicklung unserer Zeit so manche neue Factoren auftreten, die eine wesentliche Veränderung und eine mannigfach verschiedene Auffassung, gegenüber der stereotypen Form der alten Zeit, verlangen. Vor sechzig bis achtzig Jahren waren noch die Alten der Maassstab alles dessen, was gethan, geredet und geschrieben wurde; jetzt haben wir unsere eignen Muster, so dass sich unsere Sprache und Rede nicht durch die Alten umbilden lässt, und unsere Bedürfnisse, weil sie unmittelbar aus der jetzigen Zeit stammen, nicht immer eine Stütze und Befriedigung im Alterthume finden können. Von dieser Seite betrachtet, hiesse es einen Rückschritt machen, wenn wir das uns Zuträgliche und Nothwendige von den Griechen und Römern holen wollten; unsere Zeit kann und muss mehr leisten, als was dort uns geboten wird. — — Anders jedoch

ist das Verhältniss der alten Sprachen zur Jugend, — es ist rein pädagogischer Natur.

Da, wo man mit der Beschäftigung des classischen Alterthums nicht zur vollendeten Anschauung dringt, wo man etwa in der Mitte des Lernens ins Stocken geräth, da verliert das Griechische und Lateinische jeden pädagogischen Werth, und man hat mit Recht zu klagen über die Last und den Druck, über die Zeit und die Mühe und, was noch mehr ist, über das frühe Hinsterben der geistigen Regsamkeit. In solch' einem Falle wäre es Thorheit irgend welche Bedeutung der halben Arbeit beizulegen oder sich mit dem Gerede der formellen bildenden Kraft des Sprachstudiums zu trösten. Die Pädagogik kennt bessere bildende Kräfte und hat, ohne diese hochgepriesene Kraft, bedeutende Menschen gebildet. — Es gestaltet sich jedoch Alles anders, wo man durch die Geläufigkeit der alten Sprachen zum wahrhaften Verständnisse des Alterthums gelangt; da hat man einen Reichthum gewonnen, den nichts Anderes ersetzen kann, und der überschwenglich die Zeit und Mühe belohnt, welche zur Erlangung des Besitzes nöthig war. Nicht etwa um Philologen zu bilden wird das Griechische gelehrt, sondern weil darin ein Hauptfaden des erziehenden Unterrichts liegt, wo aus der Anschauung des classischen Bodens, in welchem der Quell aller europäischen Cultur liegt, die Stimmung und Richtung des Geistes gewonnen werden soll, welche dem zu Erziehenden es möglich macht

sich in seiner Zeit zu orientiren und segensreich darin zu wirken.

Die Mittelschulen sind dazu berufen die grosse Anzahl von Zöglingen aufzunehmen, die früher zum Gymnasium geschickt wurde, ohne tauglich zu der hier veranstalteten Bildung zu sein; damit die, welche von der Natur dazu ausgestattet sind, ungestört daselbst verweilen können. Nicht bloss nur geduldet sollen die classischen Studien werden, — wie es der Unverstand wünscht, — sondern sorgsam gepflegt, als die erste und vorzüglichste Grundlage der Menschenbildung. Will aber unsere Zeit diese wahre geistige Bildung fördern, will sie, dass die Vortrefflichkeit der classischen Studien in ihrer immer gleichen Schönheit und bewunderungswürdigen Vollendung die Welt durchdringe und veredle: so hat sie wohl dafür zu sorgen, dass der alte würdige Tempel der classischen Sprachen gereinigt und neu geschmückt werde, nicht aber, dass zerstörende Hände sich daran vergreifen, um aus den Trümmern ein Gebäude neuer Barbarei aufzubauen, das den schmutzigen Anforderungen der Unverständigen entspricht.

Wir können nicht genug darauf aufmerksam machen, dass man bei der Beurtheilung der Alten diese beiden angeführten Punkte nicht ausser Acht lasse, damit man nicht dahin komme den Werth derselben nach der verkehrten Behandlung zu taxiren, wodurch nicht allein oft bloss der Werth schwinden muss, sondern

auch unmittelbar die grössten Uebelstände hervorge-
rufen werden.

Sehen wir aber auf den ersten Punct zurück, so müssen wir zugeben, dass das Studium der Alten und namentlich der Griechen, uns auf den Standpunct gehoben hat, dass wir von einer eignen Freiheit und Selbstständigkeit reden können, und im Stande sind mehr zu leisten, als es jene konnten. — Dazu erinnere man sich der traurigen Zeit, wo eine verzernte lateinische Sprache in den Schulen, in den Hörsälen, in der grossen Gesellschaft, in den Gerichtsstuben, ja, fast auf dem Markte ihr Wesen trieb, — und wie darauf unsere deutsche Literatur und unser deutsches Wesen, durch die Einflüsse der französischen Sprache, zurückgeschoben, und beinahe vernichtet wurden, — wie man sich beengt fühlte und keinen Ausweg finden konnte, um dieser Stickluft zu entgehen etc. Da waren es die Genien unserer Literatur, die, dem Rufe Einzelner folgend, sich zu dem neuen Lebensquell wandten: — zum Studium der Griechen; und wie aus dem Kerker entsprungen taumelten sie sich frisch und frei in der neuen Lebensluft. Wer mag leugnen, dass Lessing, Voss, Kant, Schiller und Goethe, um nur Wenige zu nennen, von der ganzen deutschen Nation, als die Koryphäen deutschen, geistigen Lebens vorgeschoben werden.

Unsere ganze Literatur ist von der Zeit an mit den Einflüssen griechischen Geistes belebt, keiner kann

fortan die deutsche Literatur, wenn auch nur im durchdringenden Verständniss beherrschen, ohne in der griechischen bewandert zu sein; soweit die eigne Literatur practisch ins Leben drang, soweit drangen die griechischen Elemente mit. —

Diesen nachzukommen, zogen die Gymnasien die classische Literatur Griechenlands in ihren Kreis, und damit die deutsche Sprache, welche durch das Studium der Griechen belebt und gereinigt wurde. Erst da, wo man das Bedürfniss der griechischen Sprache fühlte, entwickelte sich die deutsche Sprache, so dass man sich mit ihr getrost wieder in alle Seiten des Lebens, wo sie als eine barbarische verschrieen war, und wo Latein und Französisch ihr Unwesen trieben, hineinwagen konnte. Wir dürfen es wahrlich nicht verkennen, dass mit dem erweiterten Studium der griechischen Sprache unsere deutsche Literatur eine Bundesgenossin fand, um auf den Kathedern sowohl, als in der Praxis des Lebens ihr deutsches Wort wieder geltend zu machen und, nach der Zerstörung des lateinischen und französischen Zopfes, neue Kräfte zur Bildung des Ethos und des Geschmacks in der verarmten und verkümmerten Zeit in Bewegung zu setzen. — Was wir Grosses und Schönes in unserer Literatur wie im practischen Leben in dem letzten Jahrhundert gewonnen haben, was unsere Zeit gewann, um selbstständig sich zu entfalten und mehr zu leisten, als das Alterthum vermogte; das haben wir nicht zum kleinsten

Theile dem erneuerten Studium der griechischen Sprache zu verdanken. —

Trotz dem leben wir der Ueberzeugung, dass der belebende Geist des Alterthums, für den Einzelnen noch weit segensreicher gewesen wäre, wenn die gelehrten Schulen und namentlich die Philologen es mehr verstanden hätten das Classische zu pädagogischen Zwecken zu verwenden; wenn man mit den Beschäftigungen von Kleinigkeiten nicht stehen geblieben wäre, und das, was dem Studium der Alten erst seinen hauptsächlichsten Werth giebt, nämlich das tiefere Eindringen in das Verständniss der Werke, ihrer Schönheit und Wahrheit, hintenangesetzt hätte; wenn man das Erziehende und Bildende der alten Sprachen in dem Maasse benutzt hätte, wie es sich gebührte, damit nicht, mit der Beschäftigung des blossen Buchstaben, der Geist der Literatur und Kunst, das classische Leben und die classische Trefflichkeit ausgeschlossen bleiben musste. *Der Mittelpunkt der Gymnasiallehrer war Philologie; er muss und soll aber Pädagogik sein!*

Zur Zeit, wo das Mittelschulwesen noch nicht vorhanden war, muss man viele dieser Uebelstände fremden Elementen zuschreiben, und man thut Unrecht alle Schuld den Gymnasien aufzubürden. Die Gymnasien waren ja genöthigt den Druck der alten Sprachen auch denen aufzulegen, welche die Stärke der geistigen Construction nicht mitbrachten, um durch diese Last sich hindurch zu arbeiten, und die deshalb, in der

Beschäftigung mit der Grammatik und dem Lexicon, alle Lernlust verlieren mussten, und, trotz ihrer stetigen Arbeit, zur geistigen Trägheit erzogen wurden.

Jetzt, nachdem die Mittelschulen da sind, ist es einerseits die Schuld der Verwaltung, dass dennoch Schüler aufgenommen werden, die gar nicht mit dem Vorsatze umgehen die Universität zu besuchen; anderseits, dass die Eltern ihre Kinder noch gar zu gern zur „hohen Schule“ schicken, trotz dem sie wissen, dass die Kinder sich mehrere Jahre quälen müssen, um eine Grundlage zu bekommen, auf der niemals weiter gebaut werden soll. — Man legt kostbare Kanäle an, um sie nie zu bewässern. — — — *)

*) Anmerk. Dr. Mager, die genetische Methode etc., dritte Bearbeitung, pag. 348. —

Es kann mit zu den Beweisen für die Verkehrtheit, in welche wir gerathen sind, gerechnet werden, dass tausende von jungen Leuten auf obrigkeitliche Anordnung sieben, acht, ja manchmal zehn Jahre in den gelehrten Schulen mit Lateinisch und Griechisch beschäftigt werden, von denen die meisten nach dem Ende dieser Schulzeit nicht so viel Lateinisch und Griechisch gelernt haben als in Trotzendorf's oder Sturm's Schule ein zwölfjähriger Knabe wusste. Unser Gymnasialschulwesen ist eine von den grossen Lügen, an denen unser Leben krankt. Es ist, als sähe man die Regierungen, die philologischen Schulmänner und die Familien in einem Spiele begriffen, bei dem man übereingekommen ist, sich gegenseitig mit falscher Münze zu bezahlen. Die Familien geben ihre Söhne her, sie betrachten die acht Gymnasialjahre als einen Zoll, den

Schliesslich müssen wir auch bei der Besprechung über das höhere Schulwesen auf einen Punct zurückkommen, der bei den Pädagogen und Staatsmännern eine sehr verschiedene Beurtheilung gefunden hat. Es ist nämlich die Frage: Wer ist durch die verschiedenen Schulen zu bilden? Nach unserer Meinung, die wir weiter oben ausgesprochen haben, haben die Mittelschulen, — d. h. die Realgymnasien, — den Zweck, die Bildung aller mittleren Staatsbeamten zu übernehmen; dazu rechnen wir die Cameralisten, die Officiere, die Mitglieder des Post-, Forst- und Baufaches,

nun einmal jeder dem Staate entrichten muss, der darauf aspirirt, sein Futter in der Staatskrippe zu finden; findet sich nach Ablauf dieser acht Jahre der Zollschein, mit dem man zur Universität passiren kann, so kümmert es die Familie nicht, ob die jungen Leute in den acht Jahren auch wirklich das gelernt haben, was man sich den Schein gegeben hat sie lehren zu wollen. Das Betragen der Familie erklärt sich aus der Noth und dem Eigennutze; das Verfahren der Unterrichtsbehörden ist schon schwerer zu erklären, sie scheinen dem lateinisch-griechischen Unterrichte eine Art von Zauber zuzuschreiben, der auch dann wirkt, wenn kein sterbliches Auge die Wirkung an dem Objecte, auf welches hat gewirkt werden sollen, bemerken kann; dass aber die philologischen Schulmänner sich zu diesem Schwank brauchen lassen, dass sie es über sich gewinnen können ein ganzes Leben hindurch die Tretmühle in Bewegung zu erhalten, ohne dass sie ein anderes Resultat haben, als dass das Rad sich bewegt hat, das ist vollkommen unbegreiflich.

die Künstler, die Techniker etc. Ganz entgegengesetzte Ansichten und Erwartungen sind von anderer Seite aufgestellt. Harnisch, der es wahrlich mit der Pädagogik ernstlich meint, spricht bei der Beurtheilung der Realgymnasien Folgendes darüber: *) „Die Gymnasien, so alt und ehrwürdig sie sind, können sich den Zeitforderungen nicht entziehen; — — — wenigstens glaube ich, dass eine Zeit kommen wird, in der man weder von *Aerzten* noch von *Staatsmännern* eine classische Bildung, aber eine desto tiefere und umfangreichere naturkundliche, mathematische und neuere Sprachbildung verlangen wird.“ — — — Setzen wir bei Harnisch voraus, dass es nur eine Befürchtung sei, und dass er von seinem pädagogischen Standpuncte aus es selbst nicht wünschen könne: so verlangt man es *geradezu* von anderer Seite, und versucht es in Anwendung zu bringen. — Es ist eine Wahrheit, die sich nicht leugnen lässt, dass heut zu Tage von sehr Vielen, unter welchen gewichtige Stimmen zu finden, eine höhere Ausbildung in der griechischen Sprache für künftige Juristen und Mediciner als überflüssig erklärt wird.

*) Dass wir hier gerade Harnisch nennen, mag Vielen auffällig sein. Wir thun es aus dem Grunde, weil wir eine Meinung von einem anerkannten Pädagogen anführen wollten, der seiner Stellung wegen keine Partei dabei nehmen kann; dann aber auch, weil es uns frappirt hat, dass ein Mann mit solcher pädagogischen Richtung, wie gerade Harnisch sie hat, diese Meinungen hegt.

Jene höchst beklagenswerthen Forderungen scheinen unserer Ansicht nach im Allgemeinen in einem Zwiefachen ihren Grund zu haben; einmal, dass unsere Zeit so gern nur das für werth und würdig hält, was *unmittelbar* den Nutzen mit sich führt; anderseits, dass diejenigen Gelegenheit gefunden haben ihr Wort geltend zu machen, die wirklich keine classische Bildung empfangen haben, oder die darin auf halben Wege stecken geblieben sind und deshalb nur von der Last derselben zu rühmen wissen. — —

Mag immerhin das Nützliche im Staate seinen besondern Werth haben, so viel bleibt gewiss, dass *bloss* nützliche Kenntnisse auch im Staate zu Lasten werden können. „Werden die Wissenschaften nicht um ihrer selbst willen betrieben, dann verliert die gelehrte Welt ihre Würde, und die Wahrheit ist Preis gegeben der für nützlich gehaltenen Lüge.“ Diejenigen aber, die in Unverstand und übler Laune ein Urtheil abgeben, mögen das Wort beherzigen: „Wer classische Bildung empfing, will sie nicht entbehren; wer sie nicht hat, wolle nicht urtheilen.“

Weshalb hält man es denn für nöthig, dass den vier Facultäten das Studium der Alten nicht fehlen darf? Nicht allein, weil es für sie selbst nöthig und nützlich, oder wohl gar ein blosses Herkommen ist, sondern allein aus dem Grunde, weil die Angehörigen der Facultäten, da sie die feinsten Fäden des practischen Lebens in Bewegung setzen sollen, auch die

Summe der Intelligenz in sich tragen müssen. Sie sind die Tröster, die Helfer, die Beschützer, die Rathgeber und Freimacher im gewöhnlichen Leben; sie haben es in ihrer Hand den Irrthum und die Verirrung zu hindern, den Wohlstand und die Sitte zu befördern; ihnen gehört hauptsächlich die Sorge, dass der Boden der Cultur festliege. — Daher dürfen sie den Weg nie verlieren, wenn die Menge auf Abwege geräth, daher muss ihnen stets der Anfangs- und Ausgangspunct sicher und fest vorschweben, daher ist ihnen, (weil sie das Vergangene an das Gegenwärtige knüpfen müssen, um wahre und sichere Lenker zu sein,) — die Bildung des classischen Alterthums nöthig, um die heutige Bildung wahrhaft weiter zu fördern.

Und jetzt will man zwei von den Ständen diese Bildung vorenthalten; — was folgt? — Theologen und Philologen, die Stände, welche immer dem öffentlichen Leben entfernter standen und stehen werden, sollen allein die Träger und Vermittler der Intelligenz werden; Juristen und Mediciner, welche am lebendigsten ins Leben eingreifen, sollen aus den Reihen derer gestrichen werden, die sich bisher der vollendeten Bildung, das ist der classischen Bildung erfreuten. Nur diese letztere war bisher im Stande einen hohlen Materialismus und flachen Empirismus, der so leicht den Medicinern und Juristen folgt, abzuwehren; aber wohin wird es nun kommen, wenn man handwerksmässig die Jugendbildung dem künftigen Berufe accom-

modirt, etwa dahin, dass die Quacksalber und Contractemacher an den Ecken der Märkte unter Pauken- und Trompetenschall ihre Waare wieder ausbieten?

Wir sagten eben, die Aufgabe der Mitglieder der vier Facultäten bestände darin, den Boden der Cultur fest zu legen, und dazu wären die Alten, als der Orientirungspunct der Cultur, nöthig. — Wohin werden wir aber geführt werden, wenn die Wegweiser selbst unsicher umhertappen und nur dem guten Glücke folgen? Man schneidet der fortschreitenden Bildung die Wege ab, man zieht Dämme, damit die *rechte* Gelehrsamkeit gehemmt werde unmittelbar durch die Praxis in die Welt einzuströmen, Wurzel zu schlagen, neue Lebenskräfte einzusaugen und ihre eigentlichste Bestimmung zu erfüllen. — Es ist keine ungerechte Klage, wenn man behauptet, dass die Gelehrten sich gar zu gern in ihr Studirzimmer zurückzuziehen pflegten und dem Leben gar zu fern sich stellten. Unsere jüngste Zeit lässt aber der Hoffnung Raum, da die steigende Bildung im Volke den Universitäten den Beruf streitig macht, die Wissenschaften und die Bildung allein zu hegen und zu pflegen, dass jene wissenschaftlich Berechtigten gleichsam genöthigt werden, einige Stufen zu dem Publicum herunter zu steigen, weil dieses sich hebt; dass der lange Weg von wissenschaftlicher Erkenntniss zum practischen Willen abgekürzt und beschleunigt werde, so dass jedes theoretische Resultat unmittelbar Früchte tragen wird. Was haben wir aber

zu erwarten, wenn den belebenden Kräften die Fähigkeit genommen wird, wirklich Neues, Besseres und Sichereres zu schaffen; wenn sie selbst dazu verdammt werden in die Reihe der Bedürftigen zu gehören, die nun einmal ohne fremdes Zuthun in sich todt sind?

Wie werden unter andern, die künftigen Juristen sich in den Forderungen und Ansprüchen finden, welche durch die Veränderung der gesammten Rechts- und Verwaltungspflege entstehen werden, wenn sie nicht durch einen selbständigen Gang ihrer Studien ein deutliches Bild und eine klare Einsicht in die Anfänge und Entwicklungen der rechts- und staatswissenschaftlichen Begriffe sich verschafft haben; welches Alles nur mit Hülfe der alten Sprachen und der alten Geschichte genügend gewonnen werden kann? Wie werden sie sich zur Oeffentlichkeit und Mündlichkeit hinaufwagen können, da sie im Lichte als Hellsehende sich fühlen müssen, die wie die Eulen das Licht scheuen und mit Behagen sich zurückziehen mögten in das nächtliche Dunkel geschlossener Gerichtszimmer? *)

*) Während wir dies geschrieben hatten veröffentlicht das Königl. Hannoversche Gesamtministerium einen Erlass über das rechtswissenschaftliche Studium, der in vielen Puncten speciell das berührt, was wir anzudeuten versuchten. Die Bekanntmachung lautet mit Weglassung des letzten Theils also:

Es ist in neuerer Zeit wahrgenommen, dass die Studirenden, welche sich für die Rechtswissenschaft ausbilden, auf das oberflächliche Studium der Lehrbücher dieses Faches sich beschrän-

Unserer Ansicht nach ist die gleichmässig gehaltene Bildung aller Facultäten durch den unschätzenswerthen, das Studium der Quellen und der mit der Rechtswissenschaft verwandten Staatswissenschaften vernachlässigen. Die Rechtswissenschaft verträgt ihrem Wesen nach solche Begrenzung nicht. War daher diese Ausbildungsweise schon bisher, als eine wenig wissenschaftliche, tadelnswerth, so erscheint sie gegenwärtig nach der eingetretenen Umgestaltung der öffentlichen Verhältnisse entschieden ungenügend und verwerflich. Denn die Anforderungen, welche Staat, Gemeinde und Mitbürger an Angestellte und Sachwalter zu machen haben und künftig bei weiterer Entwicklung der angenommenen Grundsätze über das gerichtliche Verfahren, über die Staatsverwaltung und Gemeindeverwaltung noch in grösserem Umfange zu machen haben werden, erheischen Kenntnisse, die nicht ausschliesslich der Rechtswissenschaft angehören, und eine Auffassung des Rechts, welche nur durch gründliches Studium der Quellen erreicht werden kann. Wenn die Verordnung vom 30. Mai 1848 im §. 2. die Beibringung von Zeugnissen über Nebencollegien nicht ferner unbedingt vorschreibt, und diesen Zeugnissen nur den Zweck beilegt, der Prüfungsbehörde das Urtheil über die wissenschaftliche Richtung der zu Prüfenden zu erleichtern, so haben damit diese Nebenstudien keineswegs als entbehrlich bezeichnet werden sollen; es hat vielmehr die gestattete grössere Freiheit nur die Wissenschaftlichkeit des Studiums fördern sollen. Wir müssen daher von den Studirenden der Rechtswissenschaft erwarten, dass sie schon auf der Universität die verschiedenen Lebenskreise sich vergegenwärtigen, in welchen sie demnächst zu wirken haben, und dass sie diese wissenschaftlich zu durchdringen sich bestreben. Es ist ferner für nothwendig zu halten, dass die Studirenden nicht

baren Geist der alten Sprachen, namentlich der griechischen, der einzige Weg, auf dem alle Wissenschaften sich in ihrem Incidenzpuncte treffen können, sie hält alle Interessen wach, und muss in ihrem Zusammenwirken der Ausgangspunct grossartiger, von vielseitigen Anfängen zugleich unternommener Fortschritte werden. Da aber, wo man schon *früh* durch andere Mittel die höchste Bildung trennt und absperrt, da wird sie keine Incidenzpuncte und keine Verknötungen aufweisen, parallel werden die Wissenschaften und ihre practischen Erfahrungen neben einander fortlaufen, ihre Irrthümer werden sich nicht gegenseitig berichtigen, — und die Verwirrung muss in's Unendliche laufen.

Wir wissen, dass unsere Zeit ein Recht hat an —
bloss die Gegenstände ihrer Studien mit dem Gedächtnisse aufzufassen, sondern durch *selbstständige Thätigkeit* im Geiste der Wissenschaft solche sich wahrhaft zueigen zu machen suchen. Auf die Erreichung der angedeuteten Ziele: Erweiterung des Studiums und grössere Wissenschaftlichkeit desselben, soll auch durch die Prüfungen hingewirkt werden. Die näheren Vorschriften über die Einrichtung derselben müssen zwar bis dahin vorbehalten bleiben, dass die beabsichtigte Trennung der Rechtspflege von der Verwaltung zur Ausführung gekommen sein wird. Wir wollen aber schon gegenwärtig Folgendes bekannt machen: Bei den Prüfungen wird zu erforschen sein, nicht bloss: ob der zu Prüfende die erforderlichen positiven Kenntnisse besitze, sondern vorzüglich: ob sein Wissen ein zusammenhängendes, durchdachtes, klares, mithin lebendiges und sicher anzuwendendes sei etc.

der Weiterentwicklung der Realgymnasien mit aller Liebe zu arbeiten und die Kreise derselben zu erweitern, dass sie ein Recht hat in vielen Puncten die Gymnasien anzuklagen — und eine Beschränkung ihrer Wirksamkeit zu fordern, — auch zu verlangen, dass sie den Zeitforderungen sich nicht entziehen: damit geben wir aber nun und nimmer zu, dass man die Gymnasien da beschneide und verkürze, wo es sich um die Ausbildung derer handelt, die zu den vier Facultäten gerechnet werden.

Wir fügen schliesslich folgende goldne Worte hier ein: „Es fordern die pädagogischen Zwecke, dass der Hauptstamm aller europäischen Cultur, der im hellenischen Lande erwuchs, in seiner geraden und natürlichen Richtung in den Gemüthern aller derer sich erhebe, welche die Gebildeten der Nation zu heissen, und die öffentliche Meinung vorzugsweise zu bestimmen Anspruch machen. Diese alle, soviel ihrer sind, müssen gehütet werden, dass sie nicht von der jedesmaligen Gegenwart, oder auch von Trugbildern einer entstellten Vergangenheit, ja selbst von einzelnen glänzenden Phänomenen der Vorzeit sich fortreissen lassen. Früh muss ihre Seele wurzeln in derjenigen Vorwelt, von der es einen *continuirlichen* Fortschritt giebt bis zur Gegenwart.“ — — —

II.

Die Volksschule.

Wenn die Gymnasien durch die alten Sprachen eine gemeinsame *Grundlage* gewonnen hatten und sich von Anfang an einer besondern Theilnahme des Staates und der Kirche erfreuten: — so fehlte der Volksschule sowohl die gleiche Grundlage, als auch die nöthige Theilnahme. Was das Erstere betrifft, so gilt ja heute hie und da noch die Frage: was soll in der Volksschule gelehrt werden? — und wollen wir vom Zweiten reden, so ist es ja allbekannt, dass die Volksschule immer zuletzt bedacht wurde, und deshalb mit dem sich begnügen musste, was übrig blieb. — Aber mancherlei Umstände haben die Theilnahme geweckt, und unsere Zeit beschäftigt sich mit einer gewissen Vorliebe an dem, was überhaupt Volksschulwesen heisst. Leider liegen nun, durch die pflichtwidrige Lässigkeit unserer Vergangenheit, die Hemmungen so massenhaft angehäuft, dass den beabsichtigten Reformen fast unübersteigliche Hindernisse entgentreten. Jetzt, da die Theilnahme vorhanden ist, jetzt wird dieselbe durch das unbestimmte und verschiedenartige Fundament, durch eine unnatürliche und vielseitige Abhängigkeit,

durch eine endlose Verkettung mit fremden Personen und Sachen in ihrer wohlthätigen Wirksamkeit gehemmt. — Während sich früher Keiner von denen, um das alte und dem Einsturze nahe Gebäude bekümmerte, deren Verpflichtung es war Sorge dafür zu tragen; so erscheinen jetzt die Saumseligen, nachdem durch andere Hülfe die Uebelstände abgeholfen werden, und die Sache in ihrem Werthe zu steigen beginnt: grösstentheils nur aus dem Grunde, *um ihr Recht daran geltend zu machen*. Der hierdurch entstandene Streit zwischen dem Staate, der Kirche und der Gemeinde, ist nicht dazu geeignet die Krebseschäden der Schule zu heilen. — Ein Blick in die Geschichte der Volksschule gehört wahrlich nicht zu dem Erfreulichen. Ohne eine eigentliche Aufsicht, ohne einen geregelten und übereinstimmenden Organismus, namentlich ohne einen Centralpunct, worin die verschiedenartigen Erfahrungen gesammelt und gesondert werden konnten, um das Ueble und das Untaugliche von dem Bessern und Edlern zu trennen, damit das Vortreffliche zur Darstellung komme, — trieben Zufall, Willkür, Herrschsucht, Noth, Elend und pädagogische Verkehrtheiten, ja, in einzelnen Fällen, eine prunkhafte Eitelkeit ihr hässliches Spiel mit der Volksschule. Ueberblicken wir das grosse Gebiet des deutschen Volksschulwesens, so finden wir wohl eine Reihe mehr oder weniger gleichmässig construirter Schulen, im Durchschnitt aber buntscheckig durch einander gewürfelte Anstalten, die

wohl den Vergleich mit den Schulen anderer Länder aushalten, vom pädagogischen Standpunkte aus aber nun und nimmer gefallen können.

Hier finden wir noch die Greuel des Penalismus, dort eine Erziehung ohne Zucht und Ermahnung; hier treibt ein heuchlerischer Mystizismus sein Unwesen, dort brüstet man sich mit philanthropischen Aushängeschildern; hier eine Schule, wo Tag aus Tag ein, unter dem widerlichsten Geschrei, das Lesen in der Bibel, dem Gesangbuche und dem Katechismus exercirt wird, — dort eine gleiche Anstalt mit Latein, Französisch, mit Mineralogie und Botanik, mit Geschichte der Revolutionen und dem Christenthume nach Feuerbach. Auf dem Lande finden sich noch Schulen — wenn ich Schulen sagen darf — in solchen Behausungen, welche viel schlechter sind, als die der Thiere, und wo es die Hauptsache zu sein scheint die verwilderte Jugend durch einen Schulmeister, der in doppelter Weise den Knecht spielt, unter der Fuchtel zu halten, — dort, in den Hauptstädten, sehen wir Armenschulen in palastähnlichen Gebäuden, wo, mit den besten Hilfsmitteln und von den trefflichsten Lehrern die Kinder wohl unterrichtet werden, — *leider nur nicht für ihre künftigen Verhältnisse.* — Doch genug davon. — Diejenigen, welche die Uebelstände unserer Schulen kennen, werden uns bezeugen müssen, dass wir nicht zu viel sagten.

Es ist allerdings hie und da Manches für die Volks-

schule geschehen, trotzdem liegt sie an so vielen Orten noch immer unter der Noth und dem Elende, unter Last und Druck tief vergraben. Mag immerhin die Pädagogik segensreich ihre Wirksamkeit in manchen Schulen geäußert haben, so läßt es sich nicht leugnen, dass unter dem lastenden Drucke, worunter *diese* Schulen grade seufzten, jene belebende Kraft keinen Boden gewinnen konnte. Daher ist die Erscheinung zu erklären, dass wir in unserer Zeit, wo die Wissenschaft und die Erfahrung das Wesen einer guten Volksschule klar dargelegt haben, dennoch die eiserne Gewohnheit einer veralteten, falschen und verkehrten Art der Erziehung und des Unterrichts ihr Unwesen treibt, und dass der neu und kräftig erwachte pädagogische Geist nicht im Stande ist, diese Fessel zu brechen. — Wer Gelegenheit hat in das Getriebe unserer Schulen hineinzusehen, der wird von dem wunderbaren Schauspiele überrascht werden, dass wir Anno 1850 noch Schulen finden, die leibhaftig das Costüm und die Manieren des sechzehnten und siebenzehnten Jahrhundert's beibehalten haben.

Bei diesem schaurigen und traurigen Bilde zu bleiben, kann nicht unsere Aufgabe sein, deshalb wenden wir uns zu *der* Volksschule, welche, unter den Forderungen der Zeit und der Pädagogik, Mittel und Gelegenheit fand sich mehr und mehr zu entwickeln. —

Es ist die Pestalozzische Schule. — Mit Pestalozzi's neuen Ideen beginnt eine neue und bessere Epoche in der Geschichte des Volksschulwesens. —

„Er war nicht bloss ein Wiederbringer des guten, verloren gegangenen Alten,“ — so redet einer seiner begeisterten Anhänger, — „nicht bloss ein Regenerator, sondern ein Schöpfer, ein aus sich selbst und durch Andere Neues Hervorbringender, ein Agitator, wie es auf pädagogischem Gebiete seines Gleichen niemals gegeben hat. Er hat die alte Schule reformirt, umgestaltet, verjüngt, zu einem neuen Institute gemacht.“ — Und ein Anderer: „Er hatte Augen für das Grosse, ein Herz für Alle; er hatte ein höheres Licht im Kopfe und mehr Wärme im Herzen, als die Welt zu haben pflegt. Er war ein Volkspädagog, ein Volksprophet, ein Begeisterter.“ — Das Heil des Volkes war Pestalozzi's Ziel; den Verkehr der Menschen mit seiner Welt zu fördern war sein Zweck. —

Wir haben nöthig hiervon ganz abzusehen, und Pestalozzi nur in soweit zu folgen, als sein Einfluss auf die Volksschule sich erstreckte. Die Idee der Elementarbildung ist die pestalozzische Idee! Um diese bewegt sich sein ganzes Thun und Schaffen, und wie diese Idee für ihn selbst der Halt- und Mittelpunkt seines eigenen Lebens war, so wurde sie für die Pädagogik ein sicheres Fundament, auf dem sie frisch und fröhlich weiter bauen konnte. Es ist nämlich der Gedanke, durch naturgemässe Entfaltung der menschlichen Anlagen, namentlich, was die geistige Bildung betrifft, durch anschauliches Erkennen und durch elementarisch, d. h. an den Gang der Natur sich

anschliessende Reihfolgen aus dem Gebiete der Sprache, der Zahl und der Form den unerschütterlichen Grund der Bildung zu legen. Pestalozzi verlangt eine begeisterte Thätigkeit, um das ganze geistige Leben des Kindes zu bauen und, durch eine klare, deutliche Anschauung in demselben, eine genau bestimmte Erfahrung zusammenzustellen. Er eiferte gegen jene Verkehrtheit, wo man das Kind in einen Kreis der Beschäftigung und der Thätigkeit brachte, ohne zu sorgen, dass die Objecte der letztern in der Erfahrung des Kindes gegeben waren. Er wusste, dass das Kind keine Erfahrung hatte, und dringt deshalb darauf, dass diese gegeben werde; aber nicht etwa in einer bunten und leichten Unterhaltung, sondern in einer ernsten pädagogischen Form. Damit aber trat er dem alten Schlendrian der handwerkernden Schulmeister entgegen, und brachte eine Anzahl ganz neuer und bildender Unterrichtsgegenstände in die Schule, ja, er schuf damit das Alte dermaassen um, dass es zu ganz andern Bahnen sich bequemen musste. Er fand, in seinem A B C der Anschauung, eine Kunst von unberechenbarem Werthe für die Schule: — die Kunst des sinnlichen Wahrnehmens. Damit gewann die Schule ein solides Fundament für das künftige Wissen und Urtheilen der Kinder, damit war eine neue Brücke geschlagen zwischen Mensch und Natur. Dies A B C der Anschauung ist immer mehr und mehr als ein Hauptfaden der pädagogischen Hilfsmittel anerkannt worden. Davon

können wir noch jeden Augenblick uns überzeugen, wenn wir in unsern bessern Schulen die Unterweisungen in der Geographie, in der Betrachtung des gestirnten Himmels, im Zeichnen, in der Naturgeschichte und in der Mathematik aufmerksam folgen. — —

Wenn alle Materialien des Jugendunterrichtes jetzt ihre rechte Stellung in der Schule gefunden haben, wenn ganz nach der Idee der Erziehung an den leichtern Formen bis zur Auffassung der schwierigen und zusammengesetzten die Anschauung geübt wird, so dass nicht der Zufall oder ein gemeiner Unterricht der Jugend Alles ungeordnet vorschüttet, sondern wenn die Erziehung von Glied zu Glied wie vom Mittel zum Zweck fortschreitet: so haben wir das Pestalozzi zu verdanken. — — Mögen wir immerhin weit hinaus sein über die Art und Weise wie Pestalozzi selbst seine pädagogischen Ideen zu lösen suchte, hinaus sein, über die räthselhaften Experimente wie er selbst seine pädagogischen Prinzipien practisch darstellte; die Tiefe der pestalozzischen Pädagogik — sagt Kalisch mit Recht — ist noch keineswegs erschöpft, und wenn unsere Schule bessere Formen für das, was er wollte, gefunden hat, so wird der Kern und Keim seiner Ideen auch da, wo wir scheinbar über ihn hinaus gehen, immer wieder zu erkennen sein.

So gab Pestalozzi der Volksschule eine Grundlage, auf welcher sie zu einem lebendigen Institute verjüngt wurde, und schuf ihr auch eine Theilnahme, wie sie

sich derselben nie zu erfreuen hatte. Diese Theilnahme ist die Wirkung seiner pädagogischen Thätigkeit, die Wirkung seiner Resultate und Forschungen, die Wirkung seines unendlichen Reichthums an wahrer Menschenliebe. Nicht allein waren es die klassischen Schriften, die, in höherer Weise geschrieben, die Begeisterung für die Sache des Volks, für Erziehung, für Unterricht anfachten; sondern sein Haus und seine Schulstube wurde der Wallfahrtsort der edelsten Männer der Zeit, wo sie, erwärmt von der unmittelbaren Nähe seines belebenden Geistes, die Gold- und Silberbarren sammelten, welche sie, zurückgekehrt in ihre Heimat, daselbst ausprägten und vertheilten. „*Millionen haben sich der Gaben zu freuen!*“ Bessere Einsichten und bessere Herzen sind dadurch gewonnen, und die Liebe für die Menschheit wie die Liebe zum Vaterlande ist von daher belebt. — Wenn sich jetzt unsere Schulen eines ächt deutschen Sprachunterrichts zu erfreuen haben; wenn die vaterländische Geschichte ihre Bedeutung in der Schule gewonnen hat; wenn in unsern Schulen deutsch gesungen, deutsch gesprochen, deutsch gedacht und deutsch gefühlt wird: so haben wir das unserm deutschen Volkspädagogen — dem Pestalozzi mit zu verdanken.

Mit der Fortentwicklung der pestalozzischen Ideen ist die Bearbeitung mancher Gegenstände unternommen, die von Pestalozzi selbst nur angedeutet waren. Da hat sich denn nach den verschiedenen

Persönlichkeiten, die dies unternahmen, auch eine Verschiedenheit gezeigt, die nicht bloss in der äussern Form, sondern auch in der Grundansicht sich darthut. Wie alles das, was da auf dem Felde der Wissenschaft, der Erfahrung, der Speculation und des practischen Lebens geschah und noch geschieht durch die herrschenden religiösen Begriffe und Anschauungen, namentlich aber durch den Glauben, vielfach bedingt ist und sich darnach gestaltet: so konnte es nicht ausbleiben, dass bei der Fortentwicklung der pestalozzischen Ideen, das religiöse Bewusstsein der Zeit und der Einzelnen, einen wesentlichen Einfluss darauf ausübte. So hat sich, wie wir es ähnlich bei vielen philosophischen Schulen sehen können, die pestalozzische Schule nach verschiedenen Richtungen hin verzweigt. Auf der einen Seite steht die „rationalistische“, und darüber hinaus die Schule der „Lichtfreunde“, auf der andern Seite die „gläubige“ mit der noch weiter gehenden „pietistischen“ Schule.

Der Kampf auf dem innern Gebiete der Volksschule ist der Kampf dieser verschiedenen Richtungen. Wenn die gläubige und rationalistische Schule mehr oder weniger abweichen, indem sie ganz verschieden die Bestimmung der Menschen ansehen, und die erstere die „Demuth“, die andere die „Freiheit“ fordert; *)

*) Wir geben hier diese Worte als technische Ausdrücke für gewisse Begriffe der einzelnen Schulen.

Im wahren Sinne des Wortes lassen sich beide Begriffe,

so ist doch da in der Art und Weise, wie sie unterrichten und erziehen, also in dem äussern Verhalten, die grösste Aehnlichkeit. Die rationalistische Schule legt ein grosses Gewicht auf die „religiöse Anregung“ und strebt der Heiligung nach, wenn auch nicht immer in Busse und Glauben; die Richtung der Lichtfreunde dagegen negirt wo möglich das positive Christenthum; ihr ist es einerlei ob Jude, ob Heide, ob Türke; Gott und die Natur ist wo möglich eins, und ihr Ideal ist „Freiheit und Gleichheit.“ Die gläubige Schule hat zu ihrem Motto das Wort der Schrift: In ihm weben, leben und sind wir; dabei nimmt sie aber auch an, dass neben diesem von Christo gepredigten Gotte auch mancherlei Kräfte sind, die im Menschen verarbeitet und gebildet werden müssen, damit sie dem Bilde des Höchsten entsprechen. Nicht so die pietistische Schule. Sie kennt nur Formeln und Artikel, welche da vorschreiben, wie man sich dem Höchsten nähern solle; sie kennt nur Methoden, um die genau abgezählten

gerade weil sie sittliche Begriffe sind, nicht trennen; — denn der Tugend gehört sowohl die Freiheit wie die Demuth, und ohne die eine oder die andere schwindet der höhere Begriff. Die Demuth hört auf Tugend zu sein, wenn die sittliche Freiheit damit schwindet, und umgekehrt ist die Freiheit keine Tugend, wenn sie auf Kosten der Demuth sich zeigen würde. Leider wird es unserer Zeit sehr schwer diese Wahrheit zu begreifen. Was Wunder, wenn wir sie so wenig im Leben angewandt finden?

Sprossen einer Himmelsleiter zu besteigen, und versäumt mit ihrem oft bloss formellen Beten, das, was daneben auch Christenpflicht ist: — das Arbeiten im wirklichen Leben.

Wenden wir uns ab von den Extremen, und halten wir uns an den eigentlichen Kern der Schule. Dazu führe uns die gegenseitige Beurtheilung der „rationalistischen“ und „gläubigen“ Schule. Disterweg, ein Vertreter der ersteren, spricht sich also aus: „Gegenwärtig stehen wir im deutschen Volksschulwesen, auf dem Standpuncte des Tycho. Wie Copernicus den Umlauf der Erde um die Sonne entdeckt und das ewig wahre Weltsystem aufgestellt, so hat Pestalozzi die unwiderleglichen Grundgedanken jeder wahren Menschenerziehung ans Licht gestellt. Wie nach Copernicus gegen ihn eine Zeit der Reaction des Alten gegen das Neue und Vermittlungsversuche zur Erscheinung kommen, so hat die Zeit gegen Pestalozzi und seine Jünger opponirt, — die pestalozzische Schule kann die Abtrünnigen mit Namen nennen, — kurz die Fortentwicklung der pestalozzischen Schule ist gehemmt. Eine Reaction ist eingetreten, wir leben mitten in dieser Reaction. Man will das unleugbare Treffliche der pestalozzischen Schule *nicht* wegwerfen, aber auch das damit contrastirende Alte nicht fahren lassen. So entsteht auf den Feldern der Pädagogik ein unerquickliches juste milieu, eine Halbbildung; man findet in derselben Anstalt neben Pestalozzi's Geiste noch

allerältesten Schlendrian und Wust. Nach meinem Bedenken ist die Fortentwicklung des Schulwesens von der Wiedererweckung des pestalozzischen Geistes, von der Vollendung der „Idee der Elementarbildung“ abhängig.

Dagegen spricht Harnisch, als ein Kämpfer der „gläubigen Schule“: Die rationalistische pestalozzische Schule steht immer viel höher, als die ordinär rationalistische Schule, welche neben ihr vorhanden ist, und mit der sie auch Kämpfe zu bestehen gehabt hat; indem sie ein Ideal besitzt, oder, wie die Gegner derselben sagen, an Ueberschwenglichkeit leidet. Sie will etwas Höheres, und man könnte sie durch nichts mehr verletzen, als wenn man sie der Gemeinheit beschuldigte, aber ihr Ideal ist kein christliches, sondern ein allgemein menschliches und darum chimärisches. In der Praxis leidet sie an grosser Einseitigkeit, sie *regt an und auf*, aber sie *beruhigt und befriedigt* nicht; sie *bringt vorwärts*, aber macht *unstät*; sie *erhebt*, aber *schliesst nicht den Himmel auf*. — Der Alles versehen hat, wird ja diese Schule so lange gebrauchen, als sie nöthig ist und sie zurückstellen, wenn sie ihren Zweck erreicht hat.“

Diese gegenseitigen Ansichten und Beurtheilungen werden mehr oder weniger auch von den meisten Volksschullehrern getheilt und gebilligt. Beide Richtungen stimmen in dem Gange zur Entwicklung der menschlichen Natur überein, das Material der Thätig-

keit ist bei ihnen ein gleiches, in der naturgemässen Anwendung der Bildungsmittel und der Methode sind sie derselben Ansicht; aber die Trennung ist sogleich gegeben, wenn es sich um das Wesen und die Bestimmung des Menschen handelt. Der Stamm der gläubigen Schule soll, wie ihr Name sagt, der Glaube, der symbolische Glaube sein, deshalb ist der Religionsunterricht (der confessionelle Religionsunterricht) die *erste* und hauptsächlichste Beschäftigung, daher gehört demselben auch die grösste Zeit der Unterweisung. Aller Unterricht geht von hier aus und wirkt wieder dahin zurück; die Kräfte der Natur, der Gesang, die Geschichte, wie der ganze Anschauungsunterricht hat seine Bedeutung, so weit er mit dem christlichen Glauben und der Lehre in Verbindung steht und die Grundlagen derselben erweitert, belebt, sichert und begründet. — — — Umgekehrt ist es bei der andern Schule. — Hier ist der tragende Stamm die Erfahrung, wie sie durch die Anschauung der Natur, des eignen Lebens, der Geschichte, der Wissenschaften und des christlichen Glaubens gewonnen und geregelt wird. Der Religionsunterricht erscheint nur als *einer* von den bedeutenden Factoren, welcher im Stande ist die Gesamtbildung zu vervollständigen; und da das Endziel ein „freier Mensch“ ist, so ist die Form des Glaubens durchaus nicht maassgebend, wohl aber die „Tiefe und Fülle“ der christlichen Moral. Bei einer ganz gleichen Ueberzeugung, dass es

nöthig sei die Kräfte des Menschen künstlich hervor-
zulocken und die Grundlagen derselben zu entwickeln,
um daraus ein gründliches und selbstständiges Wissen
zu erzeugen; bei der entschiedenen Uebereinstimmung,
die Zöglinge zu einem thatkräftigen Leben immer mehr
zu befähigen und anreizen zu müssen: da ist es so
natürlich, dass das sonst gleiche Wollen und Verfahren,
sowohl in seinem Fortschritte, als in seinen Beziehungen,
ganz andere Wege einschlägt, wenn das Ideal auf der ei-
nen Seite christliche Liebe und Demuth, auf der andern
Seite Energie der Selbstthätigkeit und Kraft der sittlichen
Selbstbestimmung verlangt. Unter solchen Verhältnis-
sen, wo eine entschieden entgegengesetzte Ansicht
über Vernunft, Freiheit, Sünde, Glaube und über das
Endresultat der Erziehung vorherrscht, ist eine innige
Vereinigung nicht möglich, trotzdem man die gleiche
Meinung hegt, dass die menschliche Natur ein heiliger
Gegenstand sei, der weder durch Züchtigung, Abrich-
tung noch Knechtschaft, weder durch blosse Kenntnisse
und Wortbegriffe, sondern durch besonnene Entwicke-
lung und eine liebevolle Gesinnung, durch Einsicht und
Anschauen geleitet werden müsse.

Wenn Pestalozzi sagt: „Der Glaube muss wieder
durch das Glauben und nicht durch das Wissen und
Verstehen des Geglaubten, das Denken muss wieder
durch das Denken und nicht durch das Wissen und
Kennen des Gedachten oder der Gesetze des Denkens, die
Liebe muss wieder aus dem Lieben und nicht aus dem

Wissen und Kennen des Liebenswürdigen und der Liebe selber — hervorgebracht werden;“ so ist das eine Grundwahrheit, welche die ganze Mitte der Pestalozzischen Schule zu der ihrigen gemacht hat. Aber die Begriffe von Glauben, Wissen, Kennen und Lieben lassen, nach ihrer verschiedenen wissenschaftlichen Bedeutung, auch eine mannigfache und oft ganz entgegengesetzte Auslegung zu, und je nachdem dies geschieht, findet der Ausspruch Pestalozzi's in der *rationalistischen Schule* seine Anwendung. Ganz anders ist es auf der andern Seite; hier construirt man die gegebenen Begriffe nach dem Christenthume selbst, weil man das letztere für die höchste und allein wahre Philosophie hält. — Da nun aber die sittlichen und religiösen Begriffe in der Wissenschaft und von Christen selbst durchaus nicht gleich gedacht werden, ja, oft sich schnurstracks entgegenstehen, wie das absolute Wissen dem christlichen Glauben; so gewinnt jener Pestalozzische Ausspruch, je nach dem Standpunkte von wo er aufgefasst wird, eine verschiedene practische Bedeutung. — — — Wollen wir kurz den Unterschied der beiden Richtungen andeuten, so beruht er darin, dass der gleiche Organismus, auf der einen Seite, mehr von den Vorstellungen und Begriffen des positiven Christenthums, auf der andern Seite, mehr von der Wahrheit und den Resultaten der Wissenschaft und des practischen Lebens gefüllt, belebt und begeistert wird. — — — Vereint stehen beide Theile, wenn es den Kampf

gegen die Extreme und den alten Wust und Schlendrian gilt; das sind die Pharisäer und Sadducäer auf der einen Seite, die Materialisten und Panteisten auf der andern Seite. — Auch ist es eine freudige Erscheinung, dass, trotz der verschiedenen Grundansichten, das Band des Friedens zwischen diesen Beiden nicht ganz gelockert ist, und dass, selbst in der Mitte des verschiedenen Denkens und Handelns, die Liebe und Sorge bei gleicher Arbeit und am gemeinsamen Werke eine grössere Spaltung verhindert. Darauf immer mehr hinzuwirken, muss denen als das Wichtigste erscheinen, die von der Heiligkeit ihres Berufes durchdrungen sind, und die bereit sind den Ausspruch des Apostels zu beherzigen: Nicht dass ich's schon ergriffen hätte, oder schon vollkommen worden bin, ich jage ihm aber nach ob ich's auch ergreifen mögte. — Es lassen sich ja für Alles Scheingründe auffinden, um eine Behauptung geltend zu machen; das führt aber zu keiner Einigung, sondern nur zur Befestigung der eigenen Vorstellungsart und, mit deren Menge, zur Vorliebe für die eigenen Erfindungen. Nirgends kann dies Uebel grösser werden, als bei der Pädagogik, denn hier ist des Scheinbaren so viel, und evidente Wahrheiten sind hier schwer zu finden. Was über die Pädagogik, namentlich über die Endabsicht derselben, gesprochen ist und gesprochen wird, das beurtheilt man so gern nach seinem Gefühle; aber die Unsicherheit der Gefühlsurtheile ist bekannt. Ferner werden die Missverständnisse immer grösser,

wenn man erst anfängt nach einem gewissen Systeme über diejenigen Gegenstände der Pädagogik zu speculiren und zu philosophiren, welche mit den kirchlichen und religiösen Meinungsverschiedenheiten in Verbindung stehen. — —

Der Streit in beiden Schulen würde unabsehbar sein, schaffte nicht die stetige pädagogische Thätigkeit so viel des Gemeinsamen und Verwandten, dass es auch hier nicht schwer halten wird eine Verständigung herbeizuschaffen, selbst wenn die theoretischen Grundansichten ganz verschieden sind, was durchaus nicht möglich wäre, wenn nur theoretische Prinzipien einander gegenüber ständen. — Solch' eine Einigung, so wünschenswerth sie an und für sich schon ist, genügt da unmöglich, wo man von dem Ernst des Berufes und von der Heiligkeit der Sache überzeugt ist; hier verlangt man allerdings eine Einigung in den Erfahrungen, aber auch eine Einigung in den Gesinnungen. Begreift der Lehrer seine rechte Stellung und seine wahre Würde, so muss er wissen, dass alle Verschiedenheiten und Streitigkeiten im Bereiche des Wissens, des Denkens und des Forschens nur in so fern ihre Geltung haben, als mitten in diesen Bewegungen die Menschheit sich neue Bahnen zu ihrer Weiterentwicklung öffnet und erkämpft.

Wollen wir den Werth unserer neuen Volksschulen nach den Resultaten, die dadurch erzielt sind, beurtheilen, so ist dabei die grösste Vorsicht nöthig,

damit wir nicht einseitig verfahren. Denn die Darstellung der Idee dieser Schulen hängt hauptsächlich davon ab, wie weit die Darsteller selbst im Besitze derselben sind, um sich mit ihr frei bewegen zu können; anderseits, welche Einwirkung von Aussen ihr werden, wodurch ihre Thätigkeit mehr oder weniger möglich gemacht wird. Da, wo nur theilweise diese Ideen zur Ausführung kommen oder wohl gar nur durch einen todten Organismus angedeutet sind, da muss die Beurtheilung eine ganz andere sein.

Dass die Resultate einer Schule nicht parallel den Verbesserungen sind, die darin vorgenommen werden, hat darin seinen Grund, dass jede Verbesserung an und für sich eine mehr oder weniger lange Reihe von Hemmungen mit sich trägt, sobald sie nicht auf wohlgebauten und geordneten Boden gebracht werden kann. Das ist aber im Leben, mit sehr wenigen Ausnahmen, fast unmöglich. — Da, wo diese Volksschule nicht durch zu grosse Schulmassen, durch Beschränkung der Lehrfreiheit, durch bestimmte Forderungen der Eltern, durch *eine genaue Vorzeichnung des Lehrstoffes etc.* gehemmt worden ist, da hat sie mehr geleistet, als alle frühern Schulen und als die gleichzeitigen, welche aber andere Wege gingen. Die Schüler werden allerdings angestrengt, dafür ist aber der Unterricht bildender und die Kinder lernen mehr. Die alte Nützlichkeitskrämerei ist dadurch mehr verbannt, und das Haschen nach Kenntnissen und Fertigkeiten ist nicht mehr die Hauptsache,

sondern das Bestreben unsere Jugend sittlicher und besser zu machen. — Diese Wirkung darf man allerdings da nicht hoffen, — wie es leider von dem Unverstande und von der Kurzsichtigkeit so Vieler geschieht, — wo man genug gethan zu haben glaubt, wenn man die äussere Organisation solcher Schulen herstellt, ohne dafür Sorge zu tragen, dass die dadurch festgestellten Schul-, Lehr- und Erziehungsformen auch durch den rechten Schul-, Lehr- und Erziehungsgeist in Bewegung gesetzt werden.

Die begeisternde Thätigkeit und Sorgfalt, die Pestalozzi angeregt hat, ist gar oft, nach der einen Seite, in Ueberspannung und Schwärmerei, nach der andern, in Formwesen und Schlaffheit ausgeartet. Man glaubte zu sicher die Kunst der Erziehung gefunden zu haben, und man verlor sich in den Strom und Strudel dieser Meinung. Alles sollte *naturgemäss* sich entwickeln, und das trieb sonst sehr begabte Schüler Pestalozzi's so weit, dass sie z. B. die Kinder beim Religionsunterrichte erst durch das Heidenthum und Judenthum zu Christus führen zu müssen glaubten, oder, bei der Lehre von der Allmacht Gottes, es für nöthig hielten mit rollenden Kugeln den Donner, und mit Kolophonium den Blitz darzustellen. — — — Solche Missgriffe kommen wohl heute nicht mehr vor, und wir brauchen wegen solcher Verirrungen nicht zu bangen, wohl aber, dass mit dem Suchen und Haschen sich der Zeit gefällig anzuschliessen und den

Wünschen der Masse Genüge zu thun, jener Kern verloren geht, der da frisch und fröhlich schafft, die Gemüther erregt, und den Schulen ihre wahre Fortentwicklung sichert.

Wohin führt es, wenn in den Schulen die Lehrgegenstände bis ins Unendliche ausgedehnt werden, um immer mehr und mehr die Reihe der Realien schrankenlos zu erweitern? Wohin führt es, wenn man im Rechnen, im Zeichnen, im Messen etc. einem maasslosen Verfahren nachläuft, um die Erkenntniss der Kinder zu erweitern? — — — Dahin, dass, trotz der gesammelten Erfahrungen, trotz der gemachten Speculation und der ästhetischen Anschauung, die Kinder sich theilnahmslos zeigen, wo das Leben und der Glaube seine Forderungen macht. *Die Kräfte werden gesteigert, die zunehmenden Bedürfnisse verlangen vielerlei Kenntnisse, — (allerdings auf Kosten der Gründlichkeit,) — die Sicherheit in dem, was vor allen Dingen nöthig ist, schwindet, eine Menge heterogener Arbeiten erregen den Ueberdruß des Schülers, die gesteigerten Ansprüche wirken nachtheilig auf die Gesundheit, das Nervensystem der Kinder wird überreizt, die Jugendsünden vermehren sich: und in der Mitte der Zerstreuung, die dem Kinde eine Vielwissenerei gewährt, schwindet die Ruhe und die Tiefe des innern Lebens.*

„Immer vorwärts, aber nie zu früh, nie zu eilig, nie so, dass Rückschritte nöthig seien.“ — — —

Diese Wahrheit sollte die Volksschule vor allen Dingen beherzigen; denn vor unsern Augen liegen die Beweise, wohin wir kommen, wenn's zu rasch vorwärts geht. Das Erste muss immer das sein, was in physischer und moralischer Beziehung das Nöthigste ist: also das Allgemeinste, was da fähig macht das Künftige zu können. Dahin gehören diejenigen Fertigkeiten und Kenntnisse, deren Einfluss sich am weitesten erstreckt, und die bei der zunehmenden Bildung, welche das Leben verlangt, den Fortschritt leicht und möglich machen; die in den meisten Augenblicken des Lebens zur Anwendung kommen, und deren segensreiche Folgen beim Gebrauche immer neu hervortreten. Die Volksschule soll für das den grössten Spielraum lassen, was beim Eintritte ins Leben das Wirken erleichtert und möglich macht. Daher gehört in ihren Kreis vor allem das, was am Weitesten wirkt, was am Ersten anfängt und am Vielfältigsten von der Gelegenheit erneuert wird: — *das Allerallgemeinste, das Allerhülfreichste.*

Darin vergreifen sich selbst unsere bessern Schulen so leicht, und sündigen an dem, was von Pestalozzi so recht eigentlich verlangt wurde, dass sie nämlich in ihren Unterweisungen das Allgemeine und Hülfreiche ausser Augen lassen und sich in den Gegenständen verlieren, die bei den Ansprüchen, welche das Leben macht, bei den Bedürfnissen, die nachher eintreten, bei den eigenthümlichen Lagen, worin sich die in der Volksschule Gebildeten in der Folge befinden, entweder keinen Nutzen

oder keine Hülfe gewähren, und schliesslich dem Miss-
muthe Thor und Thür öffnen. Denn Alles, was weit
über die bestimmten Verhältnisse des Berufes oder der
nöthigen Lebensart hinausgeht, greift störend und hin-
dernd in die Ruhe des Lebens selbst ein.

Dem Volke gehört das beste Bildungsmittel, das
da nicht lange gesucht zu werden braucht, und das da
Gemeingut Aller ist: — die tägliche Erfahrung. Diese
aufzufassen und zu benutzen, dazu ist die Uebung im
Anschauen, Sprechen, Zählen, dazu ist das einfache
Christenthum nöthig. — — Die Volksschule muss
nach dieser Seite hin wieder Rückschritte machen,
denn das Nöthigste ist aus den Schulen verschwunden
unter dem Vielen, was man zu leisten versuchte. Die
allgemeinen Mittel müssen dem Volke durch die
Volksschule an die Hand gegeben werden, wodurch
dasselbe das *Meiste*, was ihm mangelt, sich herbei-
schaffen und damit sein Nothleiden erleichtern kann.
Deshalb ist es so verkehrt, da, wo man zuerst an das
Solideste und Nahrhafteste denken sollte, die Lecker-
bissen einer höhern Cultur auszutheilen, welche dem
Mangel und der Noth durchaus nicht abhelfen.

Warum aber wenden sich so viele unserer Volks-
lehrer von solch' einem dringenden und verständigen
Vorschlage weg? — Leider giebt bei Vielen der
alte Spruch die rechte und genügende Antwort:

„Wer wenig weiss, der wird den ganzen Kram auslegen;
Wer viel, der führt das Kind auf immer kürzern Wegen.“

Fünfte Randzeichnung.

Der erziehende Unterricht.

I.

Hinblicke auf die Verkehrtheiten des zünftigen Unterrichts.

„Ausfüllung des Gemüths, das ist das Allgemeine dessen, was, als Resultat, aus dem Unterricht hervorgehen soll. — Die cultivirte Menschheit bedarf in ihrem künstlichen Zustande beständig der Kunst; nachdem die Bequemlichkeiten erworben, die Schätze angehäuft sind, nachdem die Natur nicht mehr durch Bedürfnisse beschäftigt, muss man der Kraft zu thun geben; man darf sie nicht müssig lassen. — — „Kreuzigt das Fleisch! Oder kehrt zurück in die Wälder!“ Solche Sprache wird immer von neuem die Menschheit gegen sich selbst erheben, wenn sie nicht lernt, den Auswüchsen wehren, welche aus der Cultur so üppig hervorzuschiessen pflegen. — In den geistigen Strebungen muss sich die Willkür erschöpfen; dann ist das Unheil vermieden.“

Solch' ein Wort wird drückend, wenn wir auf die Resultate zurücksehen, welche der Unterricht der Schu-

len überhaupt geliefert, noch mehr aber, wenn uns auch heute noch die Leere und Armuth so Vieler entgegentritt, wo wir uns eines Unterrichts rühmen, der an Weite und Stärke alles Frühere übertreffen soll. Was Wunder, wenn Kurzsichtige, beim Anblick der verununterrichteten Kinder, auf den Gedanken geriethen, es sei besser der Natur die Erziehung zu überlassen, wo schärfere und hellere Augen die Kraft und Gewalt des Unterrichts überhaupt würdigen lernten; denn die furchtbare Wirkung seiner Mittel zeigte ihnen die Möglichkeit, wie man auf andere Weise damit auch segensreich in die Werkstätte der Gesinnungen einzudringen vermöge.

Worin liegen aber die Verkehrtheiten unseres Unterrichts? — — — *Wer* unterrichtet werden soll, und *was* zu unterrichten ist, darüber ist man heut zu Tage mehr einig, als man glaubt; nicht aber über die Qualität des Unterrichts, d. h. *wie* unterrichtet werden muss. Um das zu beweisen, erinnern wir nur an die verschiedenen Methoden, die unsere Zeit kennt, und welche, wo sie dominiren, als die allein richtigen angepriesen werden. Da kennt man eine analytische und syntetische, eine heuristische und katechetische, die sokratische und akromatische, die mnemonische und deictische Methode. Nichts desto weniger sind dadurch die Resultate des Unterrichts sicherer geworden, — wohl aber mannigfacher.

Man blicke zurück in die eigene Schulzeit; da wer-

den Viele sich der qualvollen Stunden erinnern, wo sie mit unerquicklicher, geistloser Strenge, mit läppisch ungeschickter Tändelei oder der peinlich drückendsten Langenweile unterrichtet wurden. — Entweder verwirrt unter der Menge bunt durcheinander gewürfelter Gegenstände, oder erschöpft mit dem ewig wiederkehrenden Einerlei, ist so manches jugendliche Gemüth von diesem Zuviel oder Zuwenig erdrückt. — Weit über das Maass der Schuldigkeit hinaus, finden wir bei Lehrern und Schülern die Arbeit und die Anstrengung, den Fleiss und die Last; aber die Last ist tödtend, der Fleiss ohne Heiterkeit, die Anstrengung geschieht ungern, und die Arbeit ist Fabrikbeschäftigung, wo der Glockenschlag die Erlösungstunde ist. Da werden die armen Kinder durch dick und dünn, durch Steppen und Moräste geführt, Nichts kommt ihnen entgegen, wobei sie gern verweilten, und finden sie Etwas, so wird es ihnen erst eingeschnürt in die spanischen Stiefel und Hosen einer verkehrten Methode. Durch blosses Lernen, Arbeiten, Aufsagen, Hefte-Vollmachen etc. werden die frischen Kräfte nur mit einer langweiligen Thätigkeit ermüdet. — Langeweile ist das allerverbreitetste Uebel der Schulen; — leider aber auch die ärgste Sünde des Unterrichts. Es ist wahrlich nicht zu strenge geurtheilt, wenn Mager in seinem Missmuthe über dies Unwesen folgendermaassen sich ausspricht: „Wenn man die arme Jugend bedenkt, die so lernlustig ist, die so willig

thut was man ihr zumuthet, die so unbedingt vertraut, der Lehrer werde wohl wissen wie sie angeleitet werden müsse, die so gutmüthig annimmt, wenn sie offensichtlich nicht vom Flecke kommt, die Sache sei so unsäglich schwer, während doch die Schwierigkeit meist nur in der didaktischen Rohheit, in der unsäglichen Stümperei so vieler Lehrer liegt; wenn man dies Unwesen bedenkt, erwägt, wie viel tausend Knaben und Mädchen Jahr aus Jahr ein unter dieser Folter seufzen, während das Lernen und Arbeiten ihnen eine Lust sein könnte, wie es denn bei rechten Lehrern eine Lust ist; dann — nur dann schreibt man solche unhöfliche Perioden wie diese hier, wenn man nicht in der Lage ist, diesen continuirlichen bethlehemitischen Gräueln wirksamer entgegenzutreten zu können.“

Man verlangt Fertigkeit, man verlangt Uebung, — eine Fülle des Wissens, d. h. von Allem was, damit man Vielerlei wisse. Kenntnisse in der Geschichte, Bekanntschaft mit den Hauptsachen der Naturwissenschaften, einige Skizzen von berühmten Männern, ein Bischen „politische und Revolutions – Moral,“ einige Schillersche Gedichte oder Gellertsche Fabeln mit gefälliger Handbewegung, Bekanntschaft der neuen Wortarten, die Namen von Bäumen, Steinen und Sternen, etwas vom Gewitter und Erdbeben, einige Rechenexempel in schnurriger Einkleidung etc. Hiervon kann man sich überzeugen, wenn man die Stunden-Pläne der verschiedenen Schulen zur Hand nimmt. Da scheint

es dem Anfertiger nicht schwer geworden zu sein die rechte Folgereihe der Unterrichtsgegenstände zu finden, denn es ist einerlei was vor oder nachsteht, wenn das Aehnliche nur nicht zu nahe an einander kommt; viel schwerer muss es aber sein, für alle die Gegenstände, welche man wünscht, einen Platz in den zwanzig bis dreissig Quadraten zu finden. Solch' ein fertiger Schulplan sieht oft bunt und schnurrig aus, etwa wie ein Stück schottisches Zeug, wo in steter Abwechselung Quarre an Quarre mit den verschiedensten und recht in die Augen fallenden Farben geschmückt ist.

Aber auch in der Schule selbst ist es nicht besser. Nach dem Plane werden allerdings die Stunden gegeben; wie aber gelehrt wird, in welchem Zusammenhange der Unterricht steht, wie er den besondern Bildungsstufen und den mannigfachen Verhältnissen angepasst ist, nach welcher Richtung man steuern will: davon ist nicht die geringste Spur. — So ist es einerlei, ob das Alte oder das Neue Testament, die Genesis oder die Evangelien, die Psalmen oder die Apostelgeschichte, das Buch Hiob oder die Briefe Johannis zum Grunde der Religionsstunde diene. Religionsstunde muss gegeben werden; da ist es ganz gleich, ob man vorn oder hinten die Bibel aufschlägt; da weiss man nichts von der mannigfachen und verschiedenen Wirkung, die dieser oder jener Theil der Schrift auf die Selbstthätigkeit des Schülers ausübt; da ist es wiederum einerlei, ob die Poesie der Psalmen zu dem Kinde

rede oder die Geschichte der Apostel, ob man die Kernsprüche des Sirach benutzt oder die Erzählung vom Leiden und Sterben des Erlösers. — Geographie wird gelehrt; ob von Asien oder der Heimath, das fällt dem Zufalle, oder den Anordnungen eines guten oder schlechten Lehrbuches anheim; was aber den Zusammenhang derselben mit den Anschauungsübungen betrifft, wie weit der mathematische Unterricht dazu vorbereitet hat: — das alles sind böhmische Dörfer.

Oft sollte man glauben, die Schulen gingen geradezu darauf aus die Kunst zu üben Alles das, was unmittelbar dem Geiste des Kindes Nahrung zu geben vermag, als eine Giftpflanze aus seiner Nähe zu entfernen. Man macht die Kinder blind für das, was natürlichermaassen an sie herandrängt, für ihre eigne Erfahrung, für ihren nächsten Umgang. Und dafür führt man sie in die afrikanische Wüste oder zu den chinesischen Kaisern, zu den Eisfeldern von Spitzbergen oder zum Pluto in die Unterwelt. — Damit nimmt man den Kindern ihre Welt, und führt sie in ein Zauberland, wo ihr empfänglicher Kopf, umgaukelt von den neckischen Gespielen und bunten Bildern, das Wirkliche für Traum hält, und wo die Gebilde ihrer gereizten Phantasie und die Masse der Empfindungen fremder Lust und Unlust das eigene wache Aug' und Ohr verschliessen. — Eine weite und breite Mittheilung giebt man von dem, was Andere von diesem oder jenem Dinge gesagt, geschrieben, gedacht haben; aber um das Ding selbst, kümmert

man sich nicht, das bleibt nach wie vor unerkannt. Ein verbaler Realismus, wie Herr von Raumer es nennt, treibt sein verderbliches Wesen in unsern Schulen. Statt einer lebendigen Anschauung der Sachen, statt der klaren und deutlichen Begriffe von denselben, sucht man dem Kinde einen todten, petrefactenartigen Stoff ins Gedächtniss zu schaffen, der nicht neu gewonnen, sondern fortwährend, gestützt auf eine Reihe von Autoren, angenommen und neu aufgewärmt wird. Man häuft Eins auf das Andere; während es anfänglich nöthig ist Alles zu vereinzeln, zu zerlegen und schrittweise durchzugehen, damit die Klarheit der Auffassung nicht verloren gehe; man schliesst sich dem Entwicklungsgange der Kinder nicht an und fordert, wo nichts zu fordern ist; man verlangt Abstractionen, ohne vorhergegangene anschauliche Kenntnisse; man sucht Begriffe, wo noch leere Köpfe sind; und will erndten, wo man nicht gesäet hat.

Es giebt keinen grösseren Unverstand, als wenn Lehrer die Kinder in eine Wüste hineinjagen, um zu suchen, zu entdecken und zu finden, wo nichts zu finden ist, oder wozu ihre Kraft nicht ausreicht; anderseits aber da, wo das Kind, zur Stärkung seiner Selbstthätigkeit, hingeschickt werden muss, und wo es suchen, finden und entdecken kann, selbst hingehen um das Gesuchte herbeizuholen. — Wie oft wird diese Selbstthätigkeit der Kinder gehemmt durch das lösende Wort des Lehrers, und dann wieder mit Aufgaben gequält,

die es nicht lösen kann? — Da wird declinirt und conjugirt, da werden Regeln des Regelmässigen und Unregelmässigen geübt, da wird addirt und subtrahirt, multiplicirt und dividirt, mit Wegwischen und Ansetzen, mit Kreuz- und Quersprüngen, bald oben bald unten! — Und man klagt, dass die Kinder schon früh den Glauben gewinnen, dass das Lernen eine Qual, eine widerliche Last sei? Mager hat Recht, wenn er irgendwo behauptet, die *Declination* sei die Nation, die am meisten strafe; eben so H. Heine, *) wenn er das Regelmässige vom Unregelmässigen dadurch unterscheidet, dass man beim letzteren immer mehr Prügel bekomme, als beim erstern.

Was ist aber das Resultat solch' eines Unterrichts? — Das Kind verliert unter dem Drucke und der unnatürlichen Anstrengung die Lust am Lernen, die Liebe zur Wissenschaft, — ja, wohl auch den Frieden seines kindlichen Gemüths; oder wenn das Kind stark genug ist, und andere günstige Umstände mitwirken, macht Jedes dem Andern leicht Platz im Gedächtnisse und Verstande; „was seine Einbildung pikant findet, das wird es einige Wochen lang seinen Tanten und Onkeln erzählen, vielleicht für einige eigne Combinationen applaudirt werden, und über den ersten wirklich interessanten Gegenstand, der ihm in seiner eignen Erfahrung vorkommt, den ganzen gelernten Plunder vergessen.“

*) Anmerk. H. Heine's Reisebilder.

Im Allgemeinen ist es jener ordinäre Realismus, der den Unterricht in den Schulen fortwährend eingewängt hält, und ihm mit seinen Hunderttausendsachen den Lebensfaden abschneidet; in den Gymnasien ist es noch besonders das Gerede von der „Excellenz und Prästanz“ der alten Sprachen, und der unerschütterliche Glaube an die Vortrefflichkeit des sogenannten formellen Unterrichts. *) Die Sprachen sind der alleinige Zweck, und der Fortschritt hierin ist der Fortschritt aller Thätigkeit. Auch hier scheint man es nicht zu wissen, dass der Gesamtunterricht auf eine Seite der Wissenschaft kein zu grosses Gewicht legen darf; er verlangt die ganze Wissenschaft und dazu noch die Hinwirkung auf's Leben.

Es gehört bei den Gymnasien zu den freudigen, aber auch zu den seltenen Erscheinungen, wenn wir

*) Anmerk. Dr. E. Beneke. — Von Namen und von Wortformen kann da, wo der Sprachunterricht in öffentlichen Lehranstalten seiner wahren Bestimmung gemäss ertheilt wird, nicht im entferntesten die Rede sein. Der *äussere* Erwerb einer Sprache kann für *zufällige äussere* Zwecke empfehlenswerth sein; aber für die *geistige* Bildung wird dadurch kein Fortschritt, sondern eher eine Beschränkung und Hinderung bedingt; und aus dem Gesichtspuncte der *Geistesbildung* also, welcher doch für die Einrichtung öffentlicher Schulanstalten allein der regelnde sein muss, dürfen wir die darauf gerichteten Bemühungen allenfalls gestatten, aber in keiner Art als maassgebenden Zweck gelten lassen.

einen schulmässig-wissenschaftlichen Unterricht finden d. h. (um von einem Gegenstande zu reden,) wo z. B. in den Sprachen die Grammatik, die Onamatik, die Technik, die Sprechkunst, die Poetik, die Rhetorik, die Literaturgeschichte, die Kritik mit Erfolg gelehrt wird. In vielen Fällen sitzt die unglückliche Jugend vom achten bis zwanzigsten Jahre beim Lernen von Griechisch und Latein, und ist am Ende doch nicht im Stande die Autoren leicht und frisch zu übersetzen oder einen lateinischen Aufsatz grammatisch richtig zu schreiben. — Man philosophirt über die Regeln der Sprachen, man macht dieselben zum Gegenstande kritischer Untersuchungen, während die Sprache der Schüler noch so arm ist, dass es ihnen an der gewöhnlichen Wortkenntniss fehlt. Solche Erfolge müssen dahin führen, dass man Klagen erhebt über die Verschwendung der Zeit und über die Qual der Schüler, dass man die gelehrte Bildung für ein Windpolster hält, das, durch den kleinsten Nadelstich getroffen, sogleich zeigt, dass eben nur Wind darin ist.

Was sollen wir aber sagen, wenn wir bei dem Unterrichte auf die Darstellung des Schönen, des Wahren, des Guten sehen? Allerdings kennt man solche Begriffe auch, aber in anderer Gestalt, in anderer Bedeutung. Schön ist eine ciceronische Periode; wahr, was mit den Regeln der Grammatik zusammenfällt; gut, wenn die Schüler Geduld genug haben bei dem Aufschlagen der Lexica nicht müde zu werden. Diese

Begriffe, in ihrer wahrhaften Bedeutung, sollen aber aus den Autoren selbst gesucht und in dem Gemüthe des Kindes fest begründet werden. Die Beschaffenheit und Verschiedenheit der Unterrichtsgegenstände soll die Möglichkeit geben die mannigfach bildenden Kräfte pädagogisch wirken zu lassen, und in das Wissen und Wollen eine Vollständigkeit, Gewissheit und Sicherheit zu bringen. Nicht in der consequenten Thätigkeit, Uebung und Fertigkeit in den alten Sprachen zu schaffen, liegt die Aufgabe der Gymnasien, sondern durch die tüchtige Kenntniss der Sprachen sich einen Besitz zu sichern, der einen unbezahlbaren Werth für's ganze Leben hat. Dazu noch ein vortreffliches Wort:*) „Es kommt ja nicht *darauf* an, (nämlich nach der Meinung der Schulleute, die bloss Sprachen um der Sprachen willen lehren wollen), *dass die Autoren etwas Verschiedenartiges vortragen*; sondern es ist Alles Latein, — oder noch besser, es ist Alles alte Sprache, und Beschäftigung mit *Lexicon* und *Grammatik*, ob man nun den Homer oder den Horaz, den Sophokles oder den Terenz lese. Der Schüler befindet sich hier immer auf der gleichen Bahn, er fühlt nichts Anderes beim Komiker wie beim Tragiker, bei der naiven wie sentimental Poesie. Eben so auch ist es gleichartig, (nämlich nach den Ansichten der Schulmänner, die bloss Rechnen lehren wollen), ob man nach der Regel

*) Herbart's kleinere philosophische Schriften, herausgegeben von G. Hartenstein, Bd. II. pag. 213.

de tri oder nach der Binomialformel rechne, ob man den Weg eines Lichtstrahls oder einer Kanonenkugel bestimme; denn Alles dasjenige, *was* berechnet wird, fällt in eine Klasse, in die grosse Klasse der Rechenexempel. Wozu könnte hier eine Abgrenzung der Lehrurse dienen? Was schadet es, (so denken jene Schulmänner), wenn der Schüler, der in Secunda die Odyssee anfängt, den Odysseus in der Cyklophenhöhle oder in der Unterwelt antrifft? Was geht ihn Odysseus an, was die Cyklopen und die Unterwelt? Er verachtet die alten Fabeln, aber er schätzt die neuen Formen, die sein früher gelerntes regelmässiges Paradigma nunmehr bereichern. Und späterhin; was kümmert es ihn, ob Sokrates richtiger von Xenophon oder von Plato beschrieben wird? Darum ist es (in den Augen jener Schulmänner) auch erlaubt, einen Platonischen Dialog in der Mitte anzufangen, wenn der neue Primaner zu solchen Mitschülern kommt, die eben im vorigen Halbjahre ihr Pensum nicht ganz zu Ende gebracht hatten. — Was aber die Continuität des Unterrichts anlangt, so ist diese wirklich vorhanden, denn die Uebung und Fertigkeit wächst vom achten bis achtzehnten Jahre immer gerade fort; da man das einfache Gesetz befolgt, vom Leichtern zum Schwereren durch so viele Mittelglieder fortzuschreiten, als man nur finden kann. Ist nun dies Alles (sprechen die Schulmänner) nicht vollkommen schön und gut? — — Soll die Jugend gar nicht angestrengt, soll ihr Alles

versüsst werden? Will man sie wohl gar durch den *Inhalt* der Autoren *zerstreuen*; da es vielmehr am Besten wäre, wenn man Autoren finden könnte, die gar Nichts enthielten; so wie eine abstracte Rechnungsformel, von allen Anwendungen, *um derenwillen* sie gesucht und *erfunden* ist, entblösst, wirklich sehr glücklicher Weise gar Nichts berechnet!

Doch hier wird man mir eine Uebertreibung vorwerfen. Unsere Schulmänner erklären ja allerdings den Inhalt der Autoren; sie zeigen ja wirklich die Anwendung der Rechnungsformeln in zahlreichen Beispielen. — Glückliche Leute! Sie wohnen in einem warmen, milden Klima, worin den Begriffen und Grundsätzen keine scharfen Dornen einer strengen Consequenz wachsen. Hier vertragen sich vielmehr die beiden Maximen freundlich mit einander; die eine: bei der Wahl der Autoren nicht auf den Inhalt zu sehen, sondern auf die Sprachformen; die andere: die Autoren wirklich ihrem Inhalte nach zu erklären, als ob in der That an dem Inhalte etwas gelegen wäre! Diese Schulmänner haben treffliche Gesellschaft an unsern Philosophen, die vor den Widersprüchen in den ersten Erfahrungsbegriffen die Augen fest zudrücken, nach dem Beispiele jenes edlen Vogels, der den Kopf in's Gesträuch steckt, um seine Feinde nicht zu sehen. Die Einen und die Andern befolgen als gemeinschaftliche Richtschnur die goldne Regel: „*Man muss es so genau nicht nehmen.*“ —

II.

Das Wesen des erziehenden Unterrichts.

A. Der Begriff des erziehenden Unterrichts.

Es giebt keine Erziehung ohne Unterricht, aber eben so wenig einen Unterricht, der nicht erzieht. Allerdings geschieht das Eine oft ohne das Andere; damit verschwinden jedoch die eigentlichen Begriffe, und an die Stelle von Unterricht und Erziehung tritt Willkür und Dressur. Auch wäre es verkehrt, wenn wir von einem schulmässigen d. h. bildenden Unterrichte reden, dabei an das Lernen des Handwerkers zu denken. Denn hier ist das Lernen kein Unterricht, sondern die continuirliche Arbeit, eine Reihenfolge von Handgriffen nachzumachen, um das zu schaffen, worauf es ankommt. — Ein Reichthum des geistigen Lebens soll geschaffen werden, aus welchem das rechte Wollen und Thun sich darstelle. Alles herbeizuschaffen, was dazu nöthig ist, um es dem Kinde mitzutheilen; aufzufinden, wann und wie das Eine oder das Andere, was hierzu nützt gegeben werden müsse, damit es folgerecht seine Dienste leiste: aus diesem Geschäft folgt die Bearbeitung der Gegenstände, die irgendwie Einfluss auf die geistige Thätigkeit des Kindes ausüben können, zu *wirklichen Unterrichtsmitteln*.

Der Begriff der Erziehung ist so eng mit dem Unterrichte verwebt, dass die Zucht als solche eigentlich mit zum Unterrichte gezählt werden sollte. Nicht gerade die Zucht, welche da diesen oder jenen Fehler bestraft oder verhütet, die da durch die Strenge der Worte, durch Warnen, durch Züchtigung sich äussert; sondern die Zucht, wo das Kind durch die ganze Haltung des Lehrers, gleichsam wie durch einen magnetischen Leiter, auf rechter Bahn gehalten und in die sittliche Denkungsart und den moralischen Willen des Erziehers hinübergezogen wird, damit die verkehrten Wege gesperrt werden, wohinein die eigne Lust oder Unlust es treiben könnte. — Diese Hineigung zu wecken, nach dem Muster des Lehrers zu leben, dieselbe zu stärken durch die Theilnahme oder den Abscheu, den der Lehrer bei diesem oder jenem Gegenstande laut werden lässt; dazu giebt der Unterricht die Möglichkeit, dahin soll er wirken.

Der rechte Unterricht, d. h. der erziehende, verlangt die Wissenschaft und die Kraft und Fähigkeit die gegebenen Begriffe verarbeiten zu können. Dabei ist aber die Wissenschaft nicht als ein Sammelsurium von diesem oder jenem anzusehen, als ein gelehrter Kram, der aus den Schlupfwinkeln vergangener Zeiten hervorgezogen ist: sondern sowohl durch die Wissenschaft, als durch die Bearbeitung der Begriffe, soll nur eine frische lebendige Erkenntniss geschaffen werden, welche die mannigfachen Fäden zu lösen und nach-

zufolgen lehrt, die den Standpunct unserer heutigen Welt mit der Cultur der Vergangenheit verknüpft.

Aber hat der Mensch nicht an dem genug, was ihm *seine* Umgebung, *seine* Zeit darbietet; wozu den langen Fäden nachlaufen, um in einer Welt anzukommen, die der unsern fremd ist, und von derselben unendlich weit abliegt? — — Das wäre recht gefragt, wenn wir hierbei nicht vergessen wollten mit dem rechten Maassstabe zu messen. — Dem Kinde gehört die Zeit der Kindheit, dem Manne die Gegenwart. *Fern* vom Kinde liegt der Ernst, die Arbeit, die Geschäftigkeit, der Genuss des practischen Lebens, eben so fern wie die Gedanken, die Anschauungen und die geistigen Regungen der Erwachsenen. *Nahe* aber der Beginn der Menschheit mit seinen Mythen, seiner Geschichte, seinem Treiben, seinen Menschen und Helden. Möge es ein Mann versuchen hinabzusteigen in die Kinderwelt, um mit den Kindern als Kind zu leben: die Maske wird bald fallen, *denn die Kinder erkennen die ihrigen*. Kindisch wird der Erzieher, der ein Kind werden will; ein Schwarzer unter den Weissen, eine Karrikatur, vor der die leicht befiederten Gäste gleich wie vor einer Vogelscheuche sich abwenden.

In die Seelen der Kinder sollen die Begebenheiten, Verhältnisse, Charaktere etc. hineingetragen werden, um diejenigen Gefühle und Einsichten hervorzurufen, welche eine rechte Aufmerksamkeit, eine klare und eine rege Theilnahme sichern. In diesem Gegebenen

muss das Kind sein Ideal finden, in welchem es die Spitze seines Wollens und Denkens, seiner Liebe und seines Unmuthes verkörpert sieht, und mit welchem es den Versuch macht seine Lebensweise zu beginnen. — Glaube man aber ja nicht, dass solche Bilder auf dem practischen Boden unserer Zeit erwachsen, ja nicht, dass die Phantasiegebilde unserer Dichter, Literaten oder Kinderschriftsteller etwas anders schaffen können und werden, als was mit den Anschauungen der Gegenwart enge verwachsen ist. Die wahren Kinderschriften können nur ein Product der Zeiten sein, die selbst in den Kreisen der Kindheit sich bewegen: — es sind die ersten Zeiten der Griechischen und Jüdischen Geschichte, die Erzählungen Homers, namentlich die Odyssee, und einzelne historische Bücher des alten Testaments. — Weiss der Lehrer seinen Kindern, parallel mit ihrem Wachsthum an Jahren und an Weisheit, die Cultur der Zeit und der Menschheit darzustellen, so dass sie mit hellem Blick die Gegenwart begreifen, und kräftig genug sind darin zu leben: so ist die wichtigste Aufgabe des Unterrichts gelöst.

Wir sagen die wichtigste Aufgabe, denn nebenher müssen in den rechten Verhältnissen und zur rechten Zeit alle diejenigen Bildungsmittel angeschlossen werden, welche uns zu Gebote stehen. Wird die Beschäftigung mit den Letztern die Hauptsache; fehlt uns beim Unterrichte der grosse, leitende Gedanke, der da die feinsten Fäden des jugendlichen Gemüths

zu ergreifen und zu erregen vermag; treibt man mit Allerlei ein willkürliches Spiel; glaubt man mit tändelnden Methoden oder moralischen Raisonnements zurecht zu kommen: so ist nur zu wünschen, — wenn wir nicht lauter Verwahrloste sehen wollen, — dass die Natur der Kinder stark genug ist, um die Last abzuwerfen, oder dass die Kinder in der Tiefe ihres Gemüths ein verborgenes Plätzchen sich schaffen, in welchem der Keim ihres Lebens sicher bleibt und mit dem Freiwerden der Bande dennoch emporwächst.

Doch genug der einleitenden Gedanken; bestimmen wir den Zweck des Unterrichts näher! —

Der Unterricht schaffe, durch die Erweckung einer vielumfassenden aber dabei gleichmässigen innern Selbstthätigkeit, einen Reichthum des geistigen Lebens, in welchem der sittliche Charakter eine feste Grundlage und eine sichere Stütze finde!

Hiermit sind einzelne Begriffe gegeben, welche erst einer nähern Bezeichnung bedürfen, bevor wir zur Anwendung der Erklärung selbst schreiten können. Es sind folgende: der Reichthum des geistigen Lebens, die innere Selbstthätigkeit, der Reichthum der innern Selbstthätigkeit, die Grundlage und Stütze des sittlichen Charakters. *)

*) Anmerk. Da schon in der zweiten Randzeichnung der Begriff des sittlichen Charakters näher bezeichnet ist, so verweisen wir die Leser dahin.

1. Reichthum des geistigen Lebens.

Unmittelbar ist derselbe bedingt durch unsere eigene Individualität und durch den Horizont, der uns durch unsere besondern Verhältnisse geworden ist; mittelbar durch die Emsigkeit und die Anstrengung unseres eigenen Willens. Mag der Besitz desselben dem Einen leicht, dem Andern schwer werden, zu den Glücksgütern gehört er nicht, die hie und da uns gleichsam im Schlafe zufallen, oder durch einen glücklichen Griff wie bei einer Lotterie unser Theil werden können. — Die einzelnen Güter zu diesem Reichthum oder die Masse der möglichen Vorstellungen können wir nur durch Vereinigung, durch Uebersicht und durch Empfindung zu unserm Eigenthume machen. *Ein tiefes Eindringen* in das Einzelne ist nöthig, um den ganzen Gehalt der Güter uns zu sichern; wir müssen auf das Einzelne merken, darüber calculiren und einen regen Antheil daran nehmen, — kurz eine Hingabe an den Gegenstand zeigen, damit, während dieses Actes, alle die Vorstellungen, welche gewöhnlich unser Bewusstsein begleiten, damit verschwinden. — Wer aber sichert uns, dass wir nicht Gefahr laufen in der Tiefe uns selbst zu verlieren? Auch können wir fragen: welchen Werth hat das Einzelne, wenn uns die Macht fehlt damit nach unserm Willen schalten und walten zu können? — Soll das durch unsere Vertiefung Erworbene in Wahrheit unser Besitz werden, so darf es in der Tiefe nicht isolirt liegen bleiben, sondern es

muss uns leicht werden zu allen Vorstellungen, welche wir durch unsere Vertiefung gewonnen, hin und her eilen zu können, um zu holen, was uns dienlich und nöthig erscheint: d. h. die gewonnenen einzelnen Vorstellungen vereinigen wir durch unsere *Besinnung*.

Ein Zwiefaches bedingt also den innern Reichtum; einmal, die Hingabe an die einzelnen Gegenstände; dann, die Geläufigkeit das so Gewonnene in unser Bewusstsein zu bringen und da zu vereinigen. In dieser doppelten Beschäftigung strebt unser Inneres stets vorwärts, wenn überhaupt unser Reichtum wachsen soll; die einzelnen Vertiefungen werden vereint zur Besinnung, und das hier Gewonnene ist wieder ein Gegenstand zu neuer Hingabe. Dieser Fortschritt, der, je nach der Eigenthümlichkeit der Vorstellung, bald rasch bald langsam ist, lässt die Reihe der schon gewonnenen Vorstellungen unberührt, — sie liegen, wenn unsere Hingabe an dieselben die rechte war, gereinigt von allem Verkehrten und Widersprechenden, *klar* vor unserer Seele. — Wir würden mit Recht der Thorheit beschuldigt werden, wenn wir uns begnügten mit den klar vor unserer Seele schwebenden ruhenden Vorstellungen, denn diese haben an und für sich wenig Werth. Auch sie müssen hervorgeholt werden, damit sie in unserm Bewusstsein verbunden und verarbeitet werden können, und zwar so, dass das Vereinigte beim Anschauen wahrhaft gefällt. Ueberschauen müssen wir in dieser ruhenden Besin-

nung die gewonnenen klaren Vorstellungen, verweilen müssen wir dabei, um zu sehen wie wohlgeordnet die mannigfaltigen Gegenstände, wie sie einzeln klar vor unserer Seele schweben, nun nach gefälligen Verhältnissen sich vereinigt haben: d. h. unsere Vorstellungen müssen *systematisch* geordnet sein.

Die ruhende Besinnung darf auch hierbei nicht zu lange weilen, ja, wohl gar stehen bleiben; sie muss, um zu ihrem Endziele zu gelangen, weiter: sie theilt die systematisch geordneten Vorstellungen, sie verarbeitet sie, je nach dem eigenmächtigen Streben unseres Geistes, und in unsere systematisch geordneten Vorstellungen bringt die ruhende Besinnung—*Methode*.

2. Innere Selbstthätigkeit.

Der Begriff der innern Selbstthätigkeit liegt durchaus fern von jeder äussern Geschäftigkeit; es soll damit ein dauernder Gemüthszustand bezeichnet werden, dessen Strebungen das Recht gewinnen bis zum Aeussersten fortzuschreiten, je nachdem die Wahl des Objectes den Werth derselben bedingt. Die innere Selbstthätigkeit ist ein Zustand, wo das Gemüth bei einem Gegenstande gern weilt und sich dafür interessirt, ohne jedoch bestimmte Wünsche und Verlangen an denselben zu haben. So steht dieselbe „in der Mitte zwischen den blossen Zuschauen und dem Zugreifen.“ Es ist dabei ein Entwickeln und Steigern im Gemüthe; aber der augenblickliche Besitz genügt, so dass die

Regung schweigt, die das etwa Kommende sich aneignen mögte.

Die innere Selbstthätigkeit wird durch eine Vorstellung hervorgerufen, die an Stärke alle andern übertrifft und deshalb diese letztern zurückdrängt. So wird unser Gemüth in den Kreis dieser Vorstellung allein hineingezogen, — wir vertiefen uns darin, — und unsere Thätigkeit beginnt, indem sie spürt auf das kaum Wahrnehmbare: d. h. wir *merken* auf das, was uns nahe kommt. — Ruhen wird diese Thätigkeit nicht, sondern, liegt es in ihrer Möglichkeit, so wiederholt sich dasselbe an den zur Hand liegenden Objecten. Wird aber diese innere Selbstthätigkeit von einem wirklich sichtbaren Gegenstande zum Merken angeregt, dann wird es schwer die keimende neue Vorstellung ins Bewusstsein zu rufen; das wirklich sichtbare Object zeigt sich nicht sogleich unsern Sinnen, — und unsere innere Selbstthätigkeit schwebt in *Erwartung*.

So ist also unser Begriff durch Merken und Erwartung näher bezeichnet; dadurch ist er an den Gegenstand gekettet, damit ist seine Grenze bestimmt. Gingen wir weiter, so dass wir den Zustand des Erwartens mit dem Gegenstande der Erwartung verwechselten, so wären wir damit aus dem Reiche der innern Selbstthätigkeit gewichen, und, in dem Verlangen nach dem Objecte, verliessen wir den dauernden *Gemüthszustand*, als welchen wir die innere Selbstthätigkeit bezeichneten, und kämen zum Fordern, ja zur That.

3. Reichthum der innern Selbstthätigkeit.

Somit haben wir das Formelle der beiden Begriffe angegeben, und können nun, da wir die Materie der beiden Begriffe hinzufügen wollen, dieselben, zur bessern Verständniss, in Reichthum der inneren Selbstthätigkeit zusammenfassen. Die Materie bezeichnen wir als Alles dasjenige, was der menschlichen *Erkenntniss* und *Theilnahme* werth und würdig ist, und welchem wir durch tiefes Eingehen nachfolgen und das wir durch unsere Besinnung vereinigen, damit wir Klarheit und Verbindung, System und Methode, sowohl in unser Bemerken, als auch in unser Erwarten bringen. — —

Die Erkenntniss, als ein Act unseres Innern, reproducirt das im Gemüthe, was das wache Leben uns darbietet; sie hat mit der Sache selbst, mit dem Sein, nichts zu thun, wohl aber mit der Vorstellung, die wir davon gewonnen haben. Der Stoff derselben ist mit der Schöpfung gegeben, und wie diese, so ist auch ihre Reihe unendlich. Die Theilnahme dahingegen, erweckt durch das Leben des Einzelnen wie durch die ganze Geschichte, erzeugt in uns das Mitgefühl an dem, was da geschieht, und bringt an die von Aussen erweckte gleiche Empfindung eine Reihe neuer, gesteigerter Gefühle. Sie kann nicht genug in Bewegung sein, denn die Lust am eignen Selbst setzt derselben eine Masse von Hemmungen entgegen. Der Erkenntniss entspricht — die *Erfahrung*, der Theilnahme — der *Umgang*. —

Die *Erfahrung* bietet uns die Menge der Gegenstände, die durch ihr anziehendes Wesen, durch ihre mannigfaltigen Eigenthümlichkeiten und Veränderungen die innere Selbstthätigkeit erregen. Sind einmal die Gegenstände erkannt, so wird unser *Nachdenken* erregt, und jemehr das Gegebene dazu auffordert, je mehr wird das Nachdenken sich daran versuchen und üben, wo es schliesslich nicht ausbleiben wird, sobald das gewonnene Bild längere Zeit unser Nachdenken beschäftigt, dass der *Geschmack* sein Urtheil nachfolgen lässt.

Der *Umgang* erregt die Theilnahme, indem unsere Empfindungen sich in die unserer Umgebung versetzen, und mit den mannigfachen und entgegengesetzten Regungen gleichsam *sympathesiren*. Trennen wir aber die so gewonnenen Empfindungen, wünschen wir sie hie und dort anders, denken wir nach über die grössern Verhältnisse des Umgangs, nehmen wir Theil an dem Gedeihen Aller, und bestimmen wir für den Einzelnen darnach seine Empfindungen: so gilt unsere Theilnahme der *Gesellschaft*. Aber Freude und Lust, Schmerz und Leid entsteht überall gegen unsere Bemühungen, denn das Schicksal gestaltet unsere Verhältnisse. Damit tritt das Verlangen in unsere Seele nach dem Quell unserer Furcht und unserer Hoffnung — und der *religiöse Glaube* erfüllt unsere Herzen.

Somit haben wir das ganze Reich der innern Selbstthätigkeit in allen seinen Hauptpuncten berührt.

Wir haben gefunden, wie einmal die *Erkenntniss* durch Erfahrung, durch Nachdenken und durch die Geschmacksurtheile sich erweitert, anderseits haben wir von *Theilnahme* geredet, wie sie verschieden in der Theilnahme für den Menschen, für die Gesellschaft und für Gott zur Erscheinung kommt.

Nach diesen Vorbemerkungen, welche wir den Lesern zur Prüfung besonders anempfehlen, glauben wir zur Sache selbst gehen zu können. *)

B. Das Geschäft des erziehenden Unterrichts.

Der Unterricht schaffe — so bestimmten wir — durch die Erweckung einer vielumfassenden, aber dabei gleichmässigen innern Selbstthätigkeit einen Reichtum des geistigen Lebens, in welchem der sittliche Charakter eine feste Grundlage und eine sichere Stütze finde.

Man hält im gewöhnlichen Leben den Unterricht für den besten, der den Kindern einen Schatz von Kenntnissen und Fertigkeiten zu geben versteht. Wir halten dahingegen das Letztere nur für die Mittel zum Zwecke. Es soll viel gelernt und geübt werden, aber das Ueben und Lernen soll verschwinden und nur die dadurch erweckte innere Selbstthätigkeit soll bleiben.

*) Anmerk. Wir weisen bei diesen Begriffsbestimmungen auf Herbart's allgemeine Pädagogik pag. 115. hin.

Das Lernen, und Alles das, was der Unterricht verlangt, soll die Erkenntniss und Theilnahme der Kinder in Bewegung setzen, damit in die Errungenschaften unserer Vertiefung und Besinnung, — sowohl beim Merken als Erwarten, — Klarheit und Verbindung, System und Methode gebracht werde. — — Es würde zu weit führen, wollten wir hier versuchen eine Anschauung zu geben, wie der Unterricht das Einzelne zu lösen habe; aber um uns im Allgemeinen verständlicher zu machen, wollen wir in einem Beispiele aus der Volksschule unsern gegebenen Begriff von *innerer Selbstthätigkeit* zu erhellen versuchen.

In den meisten Volksschulen finden wir in dem sogenannten „Kinderfreunde“ den Stammhalter aller Schulthätigkeit. Nicht allein ist er das tägliche Lesebuch der Schüler, sondern auch der Quell aller übrigen Kenntnisse. Er enthält ein Sammelsurium von Geschichte und Geographie, von Staats- und Gesundheitsregeln, von deutscher Sprache und Botanik, von Märchen und Fabeln, von Liedern und Sprüchen. Zwei Hauptforderungen sind an das allgemeine Lesebuch der Volksschule zu machen; einmal muss es dem Kinde die gehörige Gelegenheit geben sich im geläufigen und guten Lesen üben zu können, anderseits soll es durch seinen *Inhalt* die geistigen Fortschritte der Kinder fördern. — Sehen wir ganz ab von den veralteten Büchern, so können wir uns auch mit den bessern Versuchen unserer Zeit nun und nimmer mehr be-

freunden, gerade weil sie von allem *Etwas*, aber nichts *Ganzes* geben. Wir wünschen ein solches Volksschulbuch aus dem reichen Inhalte des alten Testaments entlehnt. Dabei denken wir nicht an die biblischen Geschichten, wie sie von Hübener und Zahn, von Preuss und Rickli angefertigt sind, und welche aus einer Reihe biblischer Biographien bestehen; sondern wir meinen ein Buch, das den ganzen Inhalt und Umfang einer zusammenhängenden grössern Geschichte des *alten Testaments* unverkürzt wiedergiebt: z. B. die zwei Bücher Samuelis bis zum 10ten Verse im 2ten Capitel des 1sten Buches der Könige. Dieser Theil des alten Testaments müsste als Lesebuch, mit wenigen Veränderungen und Weglassungen, besonders abgedruckt und in der Volksschule benutzt werden. *)

Die Lehrer, die das Lernen für den Zweck, und die Erregung der innern Selbstthätigkeit für das Mittel des Unterrichts halten, werden unsern Vorschlag entschieden verwerfen. Denn in dem von uns empfohlenen Buche ist auf die richtige Folge der Leichten und Schweren nicht Bedacht genommen; es ist von allem dem nichts darin aufgezeichnet, was das Kind nach altem Gebrauche gleich wissen soll: kein Einmaleins,

*) Es würden vielleicht zwei auch drei dieser grössern Geschichten nöthig sein, um dem Buche die Ausdehnung zu geben, die man an manchen Orten für wünschenswerth halten möchte. In dem folgenden Theile werden wir auf diesen Punct näher eingehen können.

nichts von Declination und Conjugation, keine Beispiele mit Fehlern, nichts von Napoleon, nichts von der Reformation, kein System von Pflanzen und Steinen, kein Erdbeben, keine Meteore, keine Versteinerungen, nichts von Wohlanständigkeitsregeln und Denküben etc. Auch könnte man sagen, die kleinen Geschichten und Fabeln, die bunte und leichte Abwechslung schafften dem Kinde mehr Lust und Aufmerksamkeit, als die lange Geschichte. — Ja, man wird uns überführen können, dass das Kind im Anfange unser Buch bei Seite schieben wird, um zu dem weit Gefälligeren zu greifen. — Davon sehen wir jedoch ganz ab, denn uns gilt nur die Beantwortung der Frage: Welches Buch lässt, wenn es ordentlich gelesen und verstanden ist, den stärksten Eindruck zurück, welches beschäftigt das Gemüth am wohlthuendsten und längsten, kurz, welches hat am Ende die innere Selbstthätigkeit des Kindes am meisten erregt? Da glauben wir, wird das von uns vorgeschlagene Buch bezeichnet werden müssen.

Die Art der Erzählung ist durchaus für Kinder geeignet; die Darstellung schreitet kaum merklich, aber bequem fort; der Geschichts- oder Gedankenfaden wird, wo es nöthig ist, lange festgehalten; die Vorstellungen folgen gemessen nacheinander und verdrängen sich nicht, weshalb die Vertiefung und Besinnung des Geistes nicht gestört wird; die Erzählung spannt bis zum Schlusse, und die Contraste finden ihre Lösung. Die Erzählung ist reich an Begebenheiten, Ver-

hältnissen und mancherlei Charakteren, es sind Helden darin, an deren Grösse der Knabe sich weidet, und denen er in Allem nachzustreben versucht. Der Knabe findet darin Ereignisse, an die die ganze jüdische Geschichte sich kettet, er findet Veranstaltungen, welche sowohl seinem Ideale entsprechen, als auch in der Folge das Verständniss von vielen andern Dingen ihm erleichtern. — Das kann der Kinderfreund mit seinen kleinen Erzählungen und Fabeln, mit seinen geschichtlichen und sprachlichen Allgemeinheiten unmöglich. Solche Quintessenzen verfliegen mit den Jahren, und lassen, wenn sonst Nichts gegeben wird, leere Köpfe zurück. *) Wir verlangen

*) Aus meinen Schuljahren erinnere ich mich sehr genau der Qual, welche mir das Lesen in „Wilmsen's Kinderfreunde“ verursachte, nachdem er in unserer Klasse einige Male durchgelesen war. Es gab für mich keine grössere Strafe, als wenn das Lesen losging. — Zuletzt waren wir Knaben doch so eingeschult, dass wir in jeder Erzählung, — sobald wir plötzlich vom Lehrer aufgerufen wurden, — ohne ins Buch zu sehen, weiter lasen. Damit war ich meiner Qual überhoben! Unter dem Tische hatte ich gefälligere Lectüre und ergötzte mich nach Herzenslust. Sobald der Lehrer mich aufrief, sagten mir meine „fleissigen Nachbarn“ das Stichwort, — und ich las ganz ehrbar weiter. — Dasselbe Schicksal prophezeien mir vielleicht Manche mit meinem anempfohlenen Lesebuche. Dem möchte ich widersprechen. Ich habe z. B. als Kind den Robinson, und gewiss sehr viele Kinder mit mir, fast ganz auswendig gekannt, (allerdings mit Weglassung des langweiligen Geschwätzes zwischen der eigentlichen Geschichte); — er hat mich nie ermüdet, ich habe ihn öfterer durchgelesen, als

allerdings vom Unterrichte, dass er Wachsthum an Fertigkeit, Ueberblick und Fülle des Wissens schaffe; nicht aber

ich die Geschichten des Kinderfreundes hören musste, — und doch fing ich immer gern wieder von vorn an. Aber weshalb? — Es ist was Ganzes und Grosses, eine Geschichte, die das kindliche Gemüth immer von Neuem spannt, und deren Eindrücke sich mit der Umgebung des Kindes verschmelzen: — die innere Selbstthätigkeit wird erregt. —

In Bezug hierauf, lasse ich noch eine Aeusserung von W. Prange, Seminarlehrer in Weissenfels, folgen, die in Nake's pädagogischen Jahresberichten zu finden ist: „Wie die ganze Idee der „Kinderfreunde“ keine durchweg erspriessliche genannt werden kann, so ist auch mit den „gemeinnützigen Kenntnissen“ in sehr vielen derselben nichts sonderlich Erspriessliches erzielt worden. Was davon zu nehmen war, ist zu viel, um nichts, und zu wenig, um etwas zu heissen; immer blieb es ein trockner, oberflächlicher und uninteressanter Abriss, der keine Befriedigung zu gewähren vermogte. — — Man las und las wieder; — das war das unbefriedigende Resultat des Unterrichts. — — Im Kinderfreunde, und darum auch gewöhnlich im Schulunterrichte blieb kein genügender Raum für die Einzelheiten. Was davon vorkommt, beschränkt sich auf nicht selten ziemlich unentbehrliche Stücke; bisweilen sind es auch Curiosa. Es ist wahr, dass die unerlässlichen Gegenstände des Volksschulunterrichtes dabei in demselben Maasse einen Vorschub erhielten, als die für allgemeine Geistes- und Lebensbildung sonst wohl mehr als unverächtlichen Fächer ausfielen: aber die durch den Wegfall entstehende Lücke liess auch in der Bildung eine nachhaltige Leere und Urtheilslosigkeit für das Leben bei der Mehrzahl der Volksschüler entstehen, welche dieselben erst bei grösserer Verstandesreife be-

81

der Fertigkeit und des Wissens wegen, sondern, damit dadurch im kindlichen Gemüthe ein dauernder Eindruck zurückbleibe, der dem Streben nach Vollkommenheit Vorschub leiste.

Aber es ist wahrlich kein leichtes Geschäft das Kind in den rechten Wegen der innern Selbstthätigkeit zu erhalten, denn es interessirt sich nur für das, was ihm nun einmal gefällt. Der Lehrer hemmt diese *unmittelbare* Selbstthätigkeit, und versucht das Kind in seinen Gedankenkreis hineinzuziehen, ja, er befiehlt auf das aufmerksam zu sein, was er will; — und das Kind, aus Furcht oder Liebe, verlässt *sich*, es drängt *seine unmittelbare* Selbstbeschäftigung zurück und lässt eine *mittelbare* an dessen Stelle. Glückliche der Lehrer, welcher es versteht das getrübe Gemüth durch die Gegenstände seiner Unterweisungen nach und nach wieder aufzufrischen, — um aus der *mittelbaren* Selbstbeschäftigung eine *unmittelbare* zu schaffen. Denn gleich wie wir die Beschäftigung, die da den Frieden der Kinder durch ein fortwährendes Hemmen ihrer innern Selbstthätigkeit zu stören versuchte, als die hässlichste aller Beschäftigungen bezeichnen müssen: so halten wir umgekehrt *die* Thätigkeit für die vollendetste und göttlichste aller Künste, welche dem Kinde

klagen. Noch jetzt sind die Kreise im socialen Leben fühlbar gross, wo jene Mängel lebhaft erkannt werden, und sie werden so schnell auch nicht schwinden.“

in aller Fülle die reichen Quellen der unmittelbaren innern Selbstthätigkeit zuströmen lässt.

Aber wir verlangen auch, dass unsere innere Selbstthätigkeit *vielumfassend* sei. Hier laufen wir Gefahr von denen angeklagt zu werden, die da wissen, wie so leicht der Mensch, zumal wenn er Lust und Gelegenheit hat mit allem zu hantiren, unter der Menge der Gegenstände sich verliert und in dem Vielen sich verwirrt. Wie fern wir von solch' einem Verlangen sind, wird das Jetzt- und Späterfolgende genügend darthun. Mag es Recht sein zu behaupten: das Vielfache schafft Verwirrung; so behaupten wir mit gleichem Rechte: das Einfache bringt Erschöpfung. Es giebt ein Zuviel; aber auch ein Zuwenig. Wir stemmen uns in dem Folgenden gegen das Letztere. Wohin eine *einseitige* Thätigkeit führt, das kann man alle Tage an den Männern sehen, die nur mit ihren Fachstudien beschäftigt sind: sie verlieren gar leicht den Zusammenhang der Wissenschaft, und damit auch die Unterstützung und den Reiz zu ihrer besondern Beschäftigung. So werden Prediger, Juristen, Aerzte und Lehrer gesättigt mit ihrem Einerlei, und als Ersatz folgen dann jene Lieblingsbeschäftigungen, als: Blumen- oder Bienenzucht, Papparbeit oder Kartenspiel. Weit gefährlicher noch, als hier, wirkt die Einseitigkeit beim Unterrichte der Jugend; deshalb verlangen wir von ihm eine *vielumfassende* Selbstthätigkeit. Vielumfassend ist sie für uns dann, wenn der Stoff des Unterrichts, den wir kurz als historisch und naturwis-

senschaftlich bezeichnen müssen, die oben näher angegebenen Glieder der Theilnahme und der Erkenntniss in Bewegung setzt. — Um dies zu zeigen, können wir auf unser empfohlenes Lesebuch zurückkommen. Die Erzählung ist, wie wir zeigten, vortrefflich dazu geeignet, die verlangte innere Selbstthätigkeit zu erregen: sie bietet einen Reichthum von Personen und Sachen, von Einrichtungen und Gebräuchen; sie redet von Ländern und Städten, von Heiden und Juden, vom Jehovadienst und der Anbetung der Götzen, — kurz, sie stellt eine Reihe von bunten, neuen und in ihrer Folge wechselnden und mannigfachen Erscheinungen dem Kinde vor die Augen, wodurch seine *Erfahrung* erweitert wird.

Die Verschiedenheit der Personen und Sachen, der Wechsel und die besondern Verhältnisse der gegebenen Objecte, der unerwartete Zusammenstoss des Verschiedenen, das Unverständliche in den vorgeführten Handlungen, die Wechselwirkung zwischen bösen und guten Menschen: — das alles ruft, während der Beschäftigung mit der Geschichte, das Verlangen hervor, den Zusammenhang von allem dem zu erforschen, — und das Kind speculirt, d. h. seine Erkenntniss erweitert sich *durch Nachdenken*.

Aber die Erzählung bietet auch in ihrem Verlaufe so viel des Schönen und Poetischen dar, z. B. in der Zusammenstellung der Charaktere, in den Begebenheiten, in den Schilderungen und in den Psalmen, dass

auch jenes Glied der Erkenntniss, wo der *Geschmack* sein *Urtheil* giebt, lebhaft dadurch erregt wird. Ohne an das Erhabne zu erinnern, woran das Buch so reich ist, und was namentlich dem jugendlichen Enthusiasmus am meisten gefällt, erinnern wir an das Klagelied Davids über den Tod Sauls und seines Freundes Jonathan. Es giebt nichts Schöneres für Kinder, als dieser hochpoetische Gesang:

Die Edelsten in Israel sind auf deiner Höhe erschlagen.

Wie sind die Helden gefallen!

Saget es nicht an zu Gath,

Verkündet es nicht auf der Gasse zu Asklon,

Dass sich nicht freuen die Töchter der Philister.

Ihr Berge zu Gilboa, es müsse weder thauen noch regnen
auf euch;

Denn daselbst ist den Helden ihr Schild abgeschlagen.

Saul und Jonathan, holdselig und lieblich in ihrem Leben,

Sind auch im Tode nicht geschieden;

Leichter, denn die Adler, und stärker, denn die Löwen.

Wie sind die Helden so gefallen im Streit!

Jonathan ist auf deinen Höhen erschlagen.

Es ist mir leid um dich, mein Bruder Jonathan;

Ich habe grosse Freude und Wonne an dir gehabt;

Deine Liebe ist mir sonderlicher gewesen, denn Frauenliebe,

Wie sind die Helden gefallen, und die Streitbaren umge-
kommen!

Ferner liefert der ganze Inhalt des Buches ein reines Bild psychologischer Wahrheit, so dass es den Gefühlen und Einsichten des Kindes entspricht. Die bewegte Handlung, wie sie sich um Samuel, Saul, David,

Absalon, Jonathan etc. dreht, ist so fein vom Verfasser angelegt, als habe er beabsichtigt den halbschlummernden sittlichen Tact des Kindes leise, aber sicher zu heben. Es sind Männer darin zu finden, die dem Ideale des Knaben entsprechen, und mit denen er deshalb gern Umgang pflegt. Er geht mit David in die Verbannung, er wünscht vielleicht sein Jonathan zu sein, er betrübt sich mit ihm, wenn Absalon sich gegen ihn empört, er macht den Kampf gegen Goliath an Davids Seite, und Davids Ruhm wird auch der seinige. So entsteht im Kinde die *Theilnahme für Andere* und erstarkt, genährt durch die poetische Erhöhung unserer Erzählung, im empfänglichen Gemüthe des Kindes. Aber das Kind wird durch die Erzählung auch nach und nach in die mannigfachen Verhältnisse des Lebens eingeführt; es sieht wie nöthig es ist, dass hie und da der Mensch sich dem Willen Anderer unterordne, und lernt zugleich die verderblichen Folgen der Gesetzwidrigkeit kennen; es sieht wie Eintracht und Zusammenhalten bei allen Unternehmungen zum Ziele führen, und wie nöthig die Liebe zum Vaterlande ist, wenn das Vaterland sich wohl befinden soll. Die Erzählung zeigt den Frieden und den Unfrieden Einzelner, wie ganzer Familien, aber auch die gerechten und natürlichen Folgen von beiden; sie zeigt wie die Menschheit in grössern und kleinern Kreisen, durch tausend Fäden verkettet, sich durchwindet und durchkreuzt, wie Recht und Unrecht, Schuld und Unschuld, Ordnung und Un-

ordnung, Ruhe und Friede, Freud und Leid bei einander wohnen. Was ist natürlicher, als dass das Kind in der Mitte dieser Verhältnisse zu diesem und jenem sich neigt, und so gleichsam hinübergezogen wird an der *menschlichen Gesellschaft* Antheil zu nehmen? — In der ganzen Erzählung aber ist Jehovah in herrlicher Weise überall gegenwärtig; — hier regiert er sichtbarlich die *Geschicke* der Seinen. Soll ich noch andeuten, was als Wahrheit in der ganzen Christenheit von früh und spät anerkannt ist, dass die Geschichte des heiligen Sängers, wie keine andere der heiligen Schrift, das jugendliche Gemüth zu seinem Herrn und Gott hinüberzieht? Soll ich noch zeigen, dass durch diese heilige Geschichte die *Theilnahme* für *Gott* und alles Göttliche erweckt werde, während sich durch das ganze Buch der schöne Gesang hindurch zieht: Ich will dem Herrn singen mein Lebelang, und meinen Gott loben, so lange ich bin?

— Wenn wir hiemit beiläufig ein Beispiel von dem Reichthume unserer Erzählung haben andeuten können, so lag es uns hauptsächlich daran den Begriff einer vielumfassenden innern Selbstthätigkeit zu erhehlen, indem wir das Mannigfache und Vielumfassende, was schon in *einem Lehrgegenstande* zu finden ist, hervorhoben. Diese Verschiedenheiten aus allen Unterrichtsgegenständen, welche uns die Wissenschaften darbieten, hervorzuheben, sie einzeln herauszufinden und in derjenigen Folge und Verknüpfung wiederzu-

geben, wie sie der wohlbedachte Gang des Unterrichts verlangt, so dass das Kind diese einzelnen Glieder der innern Selbstthätigkeit mit Energie erfasst, — das ist eine wichtige Aufgabe des Unterrichts.

Nach unserm gegebenen Begriffe von Unterricht, soll aber die innere Selbstthätigkeit nicht allein eine vielumfassende, sondern auch eine in sich *gleichmässige* sein. Die mannigfachen Glieder unserer innern Selbstthätigkeit sind im *natürlichen* Menschen ganz gleichzeitig, und erscheinen, je wie es die Umstände mit sich bringen. Was da in ihrem Innern geschieht, wissen sie nicht, und wohin sie sich im Geiste wenden, ist ihnen unbekannt; sie weilen, wo es ihnen zusaget. Hier lebt das Kind mit seinen Gespielen, dort erfreut sich ein anderes nur an den bunten Bildern, an den Farben, an dem Wechsel der stillen Natur; hier hören wir fortwährend die Frage: Warum? dort sucht ein anderes Käfer, Steine und Pflanzen. — Ein Blick in die Kinderwelt zeigt das Vorhandensein der verschiedenen Thätigkeiten, nur das eine vermisst man dabei: nämlich das Gleichgewicht aller in Einem. Hier ist eine überwiegende Erfahrung, dort ein stiller Denker; hier ein kleiner Poet, dort wohl gar ein religiöser Schwärmer. Aber der wahrhaft erziehende Unterricht verlangt beim Kinde eine gleichmässige Ausfüllung des Gemüths. Er verlangt keine einseitige Sammler, keine Liebhaberei, keinen abgeschlossenen Umgang, keine Schatzgräber, kein einseitiges Denken, keine

Verfolgung nur einer Hypothese etc.; am wenigsten im Alter der Bildsamkeit. Der Lehrer zerlegt, ergänzt, ordnet; er hindert alle einseitigen Hervorragungen, an welchen Absonderlichkeiten so viele Unverständige ihre Freude haben. „Freilich, wer Buntes und Karrikaturen liebt, den würde es wohl sehr ergötzen, wenn er, statt vieler wohl- und gleichgewachsener Menschen, die in Reih' und Glied sich zu bewegen taugen, einen Haufen von Bucklichten und Krüppeln aller Gattung sich wild durch einander tummeln sähe, — wie es da geschieht, wo die Gesellschaft aus Menschen von getrennter Sinnesart, deren jeder mit *seiner* Individualität gross thut, und keiner den andern versteht, zusammengesetzt ist.“ —

Würden wir es versuchen den Gesamt-Unterricht durch mehrere solcher grössern Erzählungen, wie wir eine zum Lesebuche vorgeschlagen haben, seinen Grund und Boden zu geben: immer würde das Bedürfniss fühlbar werden hier und da die verschiedenen Glieder unserer innern Selbstthätigkeit durch bestimmte Unterrichtsgegenstände, die entweder die Erzählungen nicht enthalten oder doch nur mangelhaft darbieten, auf die genügende Weise zu füllen, um sie ins Gleichgewicht zu setzen. Der Erfahrung genügen nicht mehrere, selbst reichhaltige Erzählungen, sondern es muss die Sprache, die Mathematik, die Geographie, die Botanik, die Mineralogie oder Zoologie so in den Kreis der zu erweiternden Vorstellungen noch gezogen werden,

dass wir hier weder zu viel noch zu wenig geben: d. h. unsere Erfahrung muss, gegenüber den andern Gliedern der innern Thätigkeit, ohne Hervorragung oder Niederdruck, gleiche Stärke zeigen. — Ein solches Zuviel und Zuwenig kann auch dem Nachdenken zu Theil werden; allerdings wieder auf Kosten und Schaden der Gesamthätigkeit unsers Geistes. So ist es vielleicht nöthig, um hie und da zu verstärken, durch andere Gegenstände unser Nachdenken zu erregen. War es allein der historische und psychologische Zusammenhang einer Geschichte, der uns hier beschäftigte, so kann es dienlich sein durch die Sprache — logisch, durch die Mathematik — mathematisch, durch die Naturwissenschaften — metaphysisch und physikalisch unser Nachdenken zu beleben; oder umgekehrt. Dabei muss man sich aber wiederum hüten in diesen einzelnen Zweigen einseitig sich zu verlieren. Wird aber ein Kind fortwährend mit Grammatik und Lexicon, mit Rechenexempel und Chronologie beschäftigt, hantirt man hauptsächlich mit der Bearbeitung von Begriffen, mit der Zerlegung von Pflanzen und den Graden der Schwere und Härte: so steigert sich gewiss die Erfahrung und namentlich unser Nachdenken; aber zum Nachtheile des Geschmacksurtheils. Da verlangt der Unterricht abermals die Hülfe anderer Gegenstände, um die gleichmässige Thätigkeit zu erhalten. Bei unserer empfohlenen Erzählung z. B. ist des Schönen so viel geboten, dass wir umgekehrt an die Verstärkung der

andern Glieder unserer innern Selbstthätigkeit denken müssen, wenn das erkannte Schöne nicht einen zerstörenden Reiz auf unser Gemüth üben soll. —

Wir glauben nicht nöthig zu haben weiter nachzuweisen, wie die Einseitigkeit in der Theilnahme am Menschen und an der Gesellschaft sich zeige und wie dem abgeholfen werden müsse, um die verlangte gleichmässige Selbstthätigkeit herzustellen. „Der Egoismus ist immer nahe genug. Seine Kraft kann nie zu starke Gegengewichte vorfinden; — aber ohne Vernunft — ohne theoretische Bildung fällt auch eine schwache Theilnahme von Thorheit auf Thorheit.“

Bei keinem Gliede der innern Selbstthätigkeit wird so viel und so allgemein gegen unser Verlangen gefehlt, als gerade da, wo es sich um Glauben und Religion handelt. Hier verlangt man eine Steigerung bis zu phantastischen Gaukeleien, zu mystischen Affectationen, ja, zur fanatischen Schwärmerei; dort hält man es für Thorheit von Dingen zu reden, die, wie man meint, die Klugheit, die Kunst, die Wissenschaft schon längst hätte beseitigen sollen. Mag es thöricht sein im guten Glauben für nöthig zu halten das Kind von allem, was die Menschheit und die Natur darbietet, zu entfernen, um ungehindert mit ihm den Sturmeslauf zum Himmel zu beginnen; so giebt es nichts Schlechteres, als wenn man das Kind durch eitle Menschensatzungen schon früh stört im Glauben sich seinem Herrn zu nahen, um *den* Frieden

zu suchen, den nun einmal die Welt nicht giebt und nicht geben kann. — Es ist wahrlich nirgends grössere Vorsicht nöthig als da, wo man die Zeit und die Materie für den Religionsunterricht bestimmt, damit auch hier das Gleichgewicht in unserm Gemüthe nicht gestört werde. Es ist die Art der edlen Steine — sagt Herbart — dass ihre ganze Kostbarkeit sich in einem sehr kleinen Raume concentrirt. Nicht anders kann ich von der Religion urtheilen. Ich weiss und erkenne es an, dass dieselbe den tiefsten Grund und einen der frühesten Anfänge der menschlichen und schon der kindlichen Bildung ausmachen muss, ohne den alles Andere eitel ist. Aber mir wird angst vor einem Religionsunterrichte, der sich in eine Menge von Lehrstunden ausdehnt. Eben so angst, wie vor einer weitläufigen Glaubensformel, welche in vielen Artikeln die Art und Weise vorschreibt, wie das Herz des Menschen sich dem Höchsten nähern soll.

Wenn wir von vorn herein davon absehen wollten den Gang des Unterrichts zu bestimmen, und uns mit der nähern Angabe der mannigfachen innern Selbstthätigkeit, so wie deren Gleichmässigkeit, welches alles zu erregen, zu bilden und anzuordnen die Aufgabe des Unterrichts ist, begnügen mussten: so können wir nicht umhin noch ganz kurz zu erwähnen, wie für den Unterricht die so schwierige Lösung entsteht die Stufenfolge zu bestimmen, nach welcher sowohl alle Glieder der innern Selbstthätigkeit, als auch die Gleich-

mässigkeit derselben am besten erregt und befördert werden müssen. Die Lösung dieser Aufgabe liegt in der richtigen Folge und Anwendung aller derjenigen formellen Grundbegriffe, welche wir zur Erklärung unseres Begriffes von Unterricht beifügten. Es sind: Vertiefung und Besinnung, Merken und Erwarten, Klarheit und Verbindung, System und Methode und deren mannigfache Verkettungen. Um das zu bewerkstelligen, dazu gehört nicht allein ein Reichthum an Erfahrung, an Wissenschaft, an Kraft, dazu gehört nicht allein die Bekanntschaft mit vielen Geschäften, Plänen und mancherlei verflochtenen und mannigfachen Maassregeln, dazu gehört vor allen Dingen pädagogischer Tact und die Liebe zum Berufe.

So weit hätten wir das Geschäft des Unterrichts angegeben, durch welches eine vielumfassende und dabei gleichmässige innere Selbstthätigkeit beim Kinde geschaffen werden soll. Aus dieser innern Selbstthätigkeit soll nach unserer weitem Forderung ein Reichthum des geistigen Lebens hervorgehen. Sehen wir *auf diesen Reichthum* näher, wie er *durch die innere Selbstthätigkeit geschaffen wird*. Nur durch die *Gleichmässigkeit* einer vielumfassenden innern Selbstthätigkeit ist er vorhanden. Von den verschiedenen Seiten und Richtungen nähert sich dem Menschen die Menschheit und die Natur; aber nicht überall finden sie empfängliche Stellen, so dass dadurch im Menschen die Werkstätte des Geistes berührt und in Thätigkeit gesetzt

werde. Nur je gleichmässiger unsere innere Selbstthätigkeit ist, jemehr Berührungspuncte bietet sie dem sich uns Nahenden dar. Möge immerhin der Umriss dieser unserer inneren Selbstthätigkeit, je nach der uns gewordenen Individualität und geistigen Begabung, je nach dem Grade der uns gewordenen geistigen Ausbildung, klein oder gross sich zeigen; so kann dabei doch ein Reichthum des geistigen Lebens bestehen, wenn nur in den einzelnen Puncten des Umrisses die Fühlfäden *gleichmässig* vertheilt sind, die, von Aussen berührt, alle Glieder unserer Selbstthätigkeit zu erregen vermögen. — Würde sich aber die ganze Gestalt verändern, würden sich die Fühlfäden an dieser oder jener Seite concentriren und so an manchen Orten unempfindliche Puncte lassen, würden Hervorragungen und Lücken entstehen, so dass einzelne Glieder der Selbstthätigkeit ganz fehlten oder mit Noth ihre Existenz bethätigten, andere dahingegen alle Stärke der fehlenden in sich vereinigten: der Reichthum des Geistes wäre verloren, weil er eine gleichmässige Thätigkeit verlangt.

Die vorhandene Individualität oder die eigenthümlichen Forderungen des Berufes machen es bei dem Einzelnen schwer, ja, oft unmöglich, dass die Erkenntniss und Theilnahme gleichmässig erhalten und erweitert werde; wir sprechen aber auch da noch von Bildung, wo selbst das Quantum des einzelnen Gliedes über das Maass nach *Innen* erweitert ist, — also ohne bedeutende

Veränderung des Umrisses, der Proportion, der Gestalt. *Die grösste Fülle des geistigen Lebens* ist jedoch an den soliden Inhalt der gleichmässig nach allen Seiten und Richtungen erweiterten innern Selbstthätigkeit gebunden. Das Leben verlangt Empfänglichkeit für die Leistungen Vieler, es wendet sich ab von den Einseitigen, wie von den Flatterhaften. Man belacht jene traurigen Karrikaturen, die sich vergraben haben in *einer* Beschäftigung, und für alles Uebrige taub und blind sind, wie z. B. die Botaniker, die die Welt durchreisen und weiter nichts sehen als Pflanzen, — oder die Philologen, die nach Griechenland wandern, und nach mehrjährigem Aufenthalte nichts weiter gewonnen haben, als einige alte Steine mit Inschriften, — oder wie jener Adelige, der von Petersburg nach Madrid mit dem festen Vorsatze reis't, nur mit Standesgenossen zu verkehren. — Die Hinneigung nach allen einseitigen Richtungen wegzuschaffen und schon früh zu verhüten, das ist die Aufgabe des Unterrichts. Deshalb soll er nach unserer Forderung vom Anfang an darauf seine Arbeit richten, jene Fühlfäden thätig zu erhalten, die für jede Umgebung und für jedes Schaffen empfänglich sind. Der Unterricht soll bewirken, dass dem Kinde die Gesellschaft nicht als eine Maschine, oder als ein Mittel zu unsern Zwecken und zu unsern Geschäften erscheine, sondern als eine wohlthuende Bedürftigkeit, um unsere Leistungen mit denen der Gesellschaft zu verschmelzen. Nicht allein soll das Kind lernen in die Gedanken, in

die Urtheile, in die Empfindungen Anderer einzugehen, sondern es soll auch den Eingang dazu selbst suchen und leicht finden können, um die Menschenkenntniss zu sammeln, mit welcher es erst zum eigentlichen Bewusstsein seines innern Selbst kommt, und wodurch die Quantität seines geistigen Lebens sich steigert. — Reich ist unser Leben, wenn wir selbst bei grossem Verluste noch Vieles besitzen. Und solcher Güter viele zu geben, damit man viel verlieren kann, — das ist die Aufgabe des Unterrichts. — Wo der Mensch nur an *einer* Erfahrung, an *einem* Gedanken, an *einem* Menschen, oder an *einer* Gesellschaft, und zwar mit dem gesteigertsten Gefühle, mit der grössten Leidenschaftlichkeit, hängt, da schwebt die Gefahr über seinem Haupte an den hellen Fünkchen, woran er sein Leben wärmt, seinen eignen Tod zu finden. Das Fünkchen verlöscht, — er opfert mit ihm seine einzige Empfindung, — und es bleibt nichts als frostige Leere, Missmuth und Ekel. Das ist die rechte Kunst des Unterrichts, die es durch ihre Gaben möglich macht, dass dereinst das Kind noch denken und lieben kann, wenn es das Liebste verlor.

Schliesslich hätten wir nun noch zu zeigen, wie mit dem Schaffen eines Reichthums der innern Selbstthätigkeit, die Grundlage und Stütze des sittlichen Charakters möglich werde. Der Vielumfassende, der Allseitige, der Vielseitige, „hat kein Geschlecht, keinen Stand, kein Zeitalter! Mit schwebendem Sinn, mit all-

gegenwärtiger Empfindung, passt er zu Männern, Mädchen, Kindern, Frauen; er ist, wie Ihr wollt, Höfling und Bürger, er ist zu Hause in Athen und in London, in Paris und in Sparta. Aristophanes und Plato sind seine Freunde, aber keiner von beiden *besitzt* ihn. Die Intoleranz allein ist ihm Verbrechen. Er merkt auf das Bunte, denkt das Höchste, liebt das Schönste, belacht das Verzernte, und übt sich an jedem. Neu ist ihm nichts, frisch bleibt ihm alles. Gewohnheit, Vorurtheil, Ekel und Schlaffheit berühren ihn nie. — — — In diesem Sinne vielseitig ist der charaktervolle Mensch nicht; weil er nicht *WILL*. Er *will* nicht der Canal sein für alle Empfindungen, die der Moment schickt, noch der Freund für alle, die sich an ihn hängen, noch der Baum, worauf die Früchte aller Launen wachsen. Er verschmäht es, der Mittelpunkt der Widersprüche zu sein, Indifferenz und Streit sind ihm eins so verhasst als das Andere. Er hält an Innigkeit und Ernst.“

Uns gilt nun die Frage: wie entsteht diese dauernde Bestimmtheit des Willens, welche sich dem Dienste der Sittlichkeit unterzieht? Unsere innere Thätigkeit zeigt sich durch Merken und Erwarten, und geht sie darüber hinaus, tritt eine Forderung ein, so begehren wir. Aber der Vorrath der Begehrung liegt in den verschiedenen Gliedern unserer inneren Thätigkeit, und damit auch der Vorrath zum Wollen, weil der Wille ein Erzeugniss der Begierde ist, sobald die Letztere zur That schreitet. — Nicht allein aber ist

es die gewonnene innere Thätigkeit, die den Willen bedingt, sondern auch unsere Sinnlichkeit, unsere Individualität, die Umstände reizen zum Begehren, und so zum Willen; also auch sie bestimmen die Richtung des Charakters. Wer kennt nicht consequente Sinnlinge und entschiedene Egoisten? — Hauptsächlich ist aber die Richtung des Charakters dem Einflusse unsers Gedankenkreises zuzuschreiben, d. h. der Beschaffenheit unserer innern Thätigkeit, weil in ihr der meiste Stoff zu den Begehrungen enthalten ist. — Einen ehrgeizigen Charakter zu schaffen, gehört nicht zu den grossen Schwierigkeiten, gerade weil wir Mittel genug haben, und im Menschen selbst sich solche genug vorfinden, um den Willen so zu bestimmen, dass er fortwährend geize nach der Ehre. Wir dürften nur Alles hierauf beziehen, hier alle Verhältnisse lösen und hier alle Anschauungen schliessen; wir müssten uns nur die Mühe geben den Individuen zu zeigen, wie Glück und Zufriedenheit nur in *solchen* Wünschen und Grundsätzen zu finden, in jeden andern aber nur Unfrieden, Streit und Tadel. — — Unendlich schwerer ist es dagegen einen *sittlichen* Charakter zu schaffen, gerade weil uns das, was zu dem eben bezeichneten Charakter leicht zu finden war, hier fehlt: nämlich die nöthige Anzahl sicherer und rechter Mittel, um damit wenigstens an die Grenze der Vollendung zu reichen. *Denn der sittliche Charakter will die Tugend.* — Die Tugend verlangt durchgängige Tadellosigkeit im

Denken und Thun. Wer kennt genügende Mittel um hier den Willen immer rein und sicher zu erhalten? Die Tugend verlangt in Schuldlosigkeit zu beharren, in der Vielgestaltung und in dem Wechsel der Dinge und Umstände. Wer schafft uns ein Sittengesetz, in welchem alle vorkommenden Pflichten streng bezeichnet sind, damit wir unsere Unschuld bewahren? — Der Tugendhafte hält die Maxime fest: „Schlechterdings nichts Aeusseres durchaus zu wollen; er weiss im Allgemeinen, jede Strebung könne in Missverhältnisse gerathen, und er will im Voraus für solche Fälle, dass die Strebung weiche. Der Tugendhafte hängt an gar Nichts; er hat keinen absoluten Plan; selbst nicht den, die Weisheit zu erringen, sofern dies Streben die Gunst der Zeit und der Umstände würde gewinnen müssen.“ — — Wenn es überhaupt schwer ist einen Charakter zu finden, der der Vollkommenheit entspricht, so ist ein vollkommen sittlicher Charakter gar nicht vorhanden, eben weil die Tugend, ihres absoluten Charakters wegen, keinen Abschluss zulässt. — — Doch hier erscheint es nöthig einige Schritte wieder zurückzutreten, um zur Lösung unserer Aufgabe zu kommen.

Der einzelne Wille ist an und für sich gleichgültig; nur bei der Zusammenstellung mehrerer findet sich Beifall oder Tadel: es zeigen sich Urtheile, die in ihrer Vollendung die Musterbilder aller unserer Strebungen liefern. Aber Beurtheilung und Wille sind

specifisch verschieden; dennoch bilden sie ein Verhältniss, indem der Wille der Beurtheilung folgt oder nicht. Die Einstimmung des Willens mit der Beurtheilung ist — Gut, die Nichteinstimmung — Böse. Der sittliche Charakter handelt aus eigenem Willen, in Uebereinstimmung mit der eigenen Beurtheilung des Guten. Wenn wir so eben die Schwierigkeit der Darstellung des sittlichen Charakters in dem Umstande fanden, dass es unmöglich sei, schuldlos durch die Vielgestaltung und den Wechsel der Dinge uns hindurchzuwinden, da die Tugend keine absolute Pläne kenne; so ist es hier die Gefahr, worauf wir hinweisen müssen, wie leicht nämlich unsere Beurtheilung, wenngleich nicht eigentlich getrübt, doch für den Augenblick uns verloren gehen kann. Durch den Sturm der Leidenschaft, der Gemüthsbewegungen und Affecte verhüllt sich der reine Himmel unserer Gewissensurtheile und das absolut Unantastbare verschwindet für uns.

Sehen wir auf dies zurück, so würden wir in einem Zwiefachen eine feste Grundlage und eine sichere Stütze für den sittlichen Charakter finden. Erstens darin, dass der Gedankenkreis dessen, der die Tugend will, mit einer reichen Fülle von Plänen und Mitteln, von Wärme und Kraft, bis zu den möglichen Grenzen ausgestattet sei, damit beim Wollen und Handeln, selbst in den verwickeltsten und individuellsten Fällen, der Tugend Genüge geschähe; zweitens: in dem genügenden Vorrath von Kräften und Mitteln, unser Gewissen ausser

Gefahr zu setzen verhüllt zu werden, damit die Evidenz des Löblichen und Schändlichen uns nicht im nöthigen Augenblicke fehle. — Um diese Stützen zu gewinnen, ist mancherlei nöthig. Vor allem muss der Mensch wissen, wo er in den verschiedensten Lagen des Lebens sich befindet; er muss Selbstbeobachtung und Selbstbeurtheilung besitzen, damit sein Denken und Wollen ihm stets gegenwärtig erscheine; er muss mit Leichtigkeit und Klarheit, gern und gedrungen sich sowohl in den Gedankenkreis der Menschen, als in die Mannigfaltigkeit, Gesetzmässigkeit und Zweckmässigkeit der Objecte versetzen können. Sein Gedankenkreis muss ausgefüllt sein mit *dem* Materiale, was die Entfernung zwischen dem Zeitlich-Wirklichen und dem Ideellen auszufüllen vermag, wie es die unmittelbare Erfahrung, die Geschichte, die Wissenschaft uns bietet, namentlich aber das Buch des Lebens, die heilige Schrift; er muss Sorgfalt und Umsicht haben, die Schranken des Menschen und der Menschheit zu berücksichtigen. Dazu scheint ferner nöthig, dass die Liebe zur Menschheit und zum Guten sich höher steigere, als die selbstsüchtigen Forderungen unseres Herzens; dass wir im Vertrauen zu Gott eine Stütze haben, um in der Noth und den trüben Schicksalen nicht auf falsche Wege zu gerathen; dass uns die Möglichkeit und Leichtigkeit nicht fehle, die mit Energie verfolgte Richtung aufzugeben, sobald das Bewusstsein, Unrecht zu thun, uns in der Mitte unserer Beschäftigungen entgegentritt; dass nicht

durch das Hangen an einem Gefühle, an einer Thätigkeit, an einem Menschen, an einem Götzen sich in unserm Herzen ein Tyrann niederlasse, der das oberhoheitliche Recht des Gewissens fortzuschaffen versucht. —

Wohin anders gehören aber alle die Forderungen, als in das Gebiet der innern Selbstthätigkeit? Hier ist die unversiegbare Quelle, welche immer reichlich und ungehindert ihre wohlthuenden Lebensströme uns zusendet. Aus ihrer Fülle strömt die Kühlung, wenn der Sonnenbrand der Leidenschaft uns erschlaffen will, aus ihr strömt wohlthuende Wärme, wenn der Frost des Egoismus und der Sünde sich uns nähert. Wo finden wir einen so vollkommen construirten Gedankenkreis als hier? Wo ist mehr Sicherheit, wo mehr Vorrath an Gedanken? — Da, wo wir Reichthum an innerer Selbstthätigkeit finden, da ist Besinnung und Vertiefung in Allem, was die menschliche Erkenntniss durch Erfahrung, durch Nachdenken, durch Geschmack, — was das menschliche Gemüth durch die Theilnahme an den Individuen, an der Gesellschaft und an Gott gewinnen kann; und dazu ist dies Alles verbunden mit Klarheit und Vereinigung mit System und Methode, sowohl beim Merken als beim Erwarten. In diesem Reichthume ist uns alles das gegeben, was irgend wie die Grenze des möglichen Gedankenkreises erreicht, also auch der Vorrath von allem dem, was zur Begehrung, zur That, zum Willen treibt. — In ihm ist die Stütze

des sittlichen Charakters! denn hier finden wir den Vorrath von allen Werkzeugen der Klugheit, wie auch Umsicht und Reichthum an Wissen, und damit haben wir die nothwendigen Mittel im Besitz, die zum Wollen und Thun etwa nöthig sind. Nichts liegt schwerfällig im Wege, an Unordnung ist hier nicht zu denken, daher ist alles zur Hand, und jede Veränderung wird leicht. — In solch' einem wohlconstruirten Geiste muss das Thun und Handeln nach unserm Willen von Statten gehen, denn, gestützt auf die Sicherheit, mit welcher man im Innern die Ausführung vollbrachte, steht uns der Muth zur Seite. Die möglichen Hemmnisse sind bekannt und die Aussicht auf etwaige neue fürchtet man nicht, denn man ist sich der sichern Hülfen versichert, sobald die Hemmnisse kommen sollten: und die Handlung wird *leicht!* Hier ist ferner Schutz gegen Alles, was die Sittlichkeit hemmen könnte, denn in diesem Reichthume unserer Selbstthätigkeit sinkt nichts zu tief und steigt nichts zu hoch; er verlangt Gleichmässigkeit von Allem und in Allem, — hier ist das Maasshalten zu Hause. Vertiefung und Besinnung, Klarheit und Reichthum, Leichtigkeit und Lust, Bedürfniss, Ordnung und Richtung, das finden wir in dem Einzelnen ebenso wie in allen möglichen Vereinigungen und den mannigfachen Verwechslungen. „Ein so geordneter Geist gleicht einer fruchtbaren Erde, welche reich ist an Keimen, Wurzeln und Saamen, so dass immerhin die Vegetation auf der Oberfläche einmal

zerstört werden darf, indem alsdann bald ein neues Grün die leergewordene Stelle einnehmen wird.“

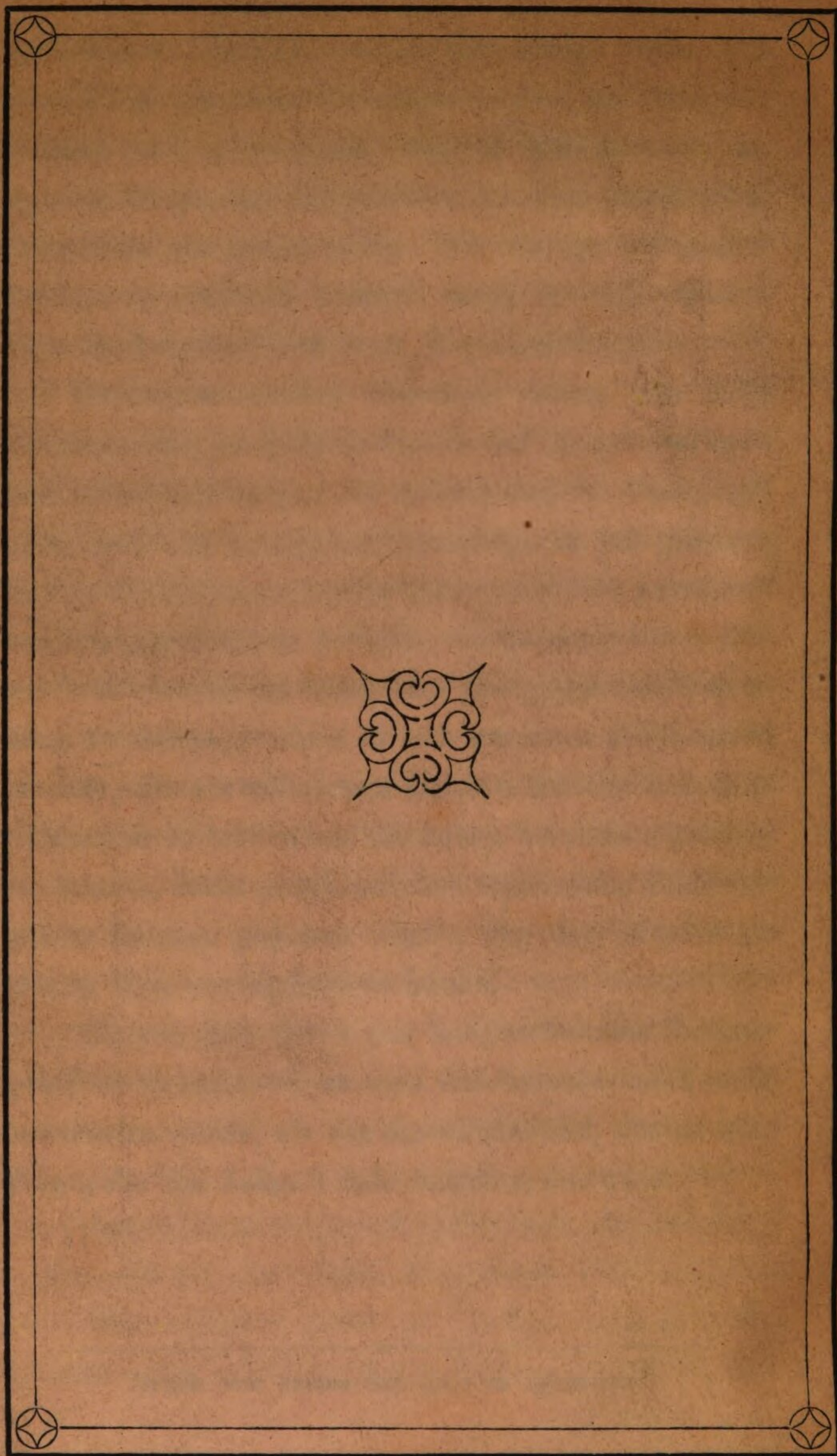
Wir glauben genug gesagt zu haben um darzu-
thun, wie in dem Reichthume der innern Selbstthätig-
keit die Grundlagen und Stützen des sittlichen Charak-
ters liegen, ja, dass die Grenzen dieser unserer innern
Selbstthätigkeit auch die Grenzen unseres Charakters
sind. — — Aber hier könnte man nun fragen, was
der Unterricht mit dem Charakter zu thun habe, da der
sittliche Charakter erst im Handeln des Mannes sich
zeigen könne und der Unterricht es doch mit der Jugend
zu thun habe. Es wäre allerdings eine Thorheit von
einem zwölfjährigen Knaben zu behaupten er wäre ein
wirklich sittlicher Charakter, und der Unterricht habe ihn
mit geschaffen; wir sprachen nur davon, dass der Unter-
richt die Grundlagen und Stützen zu einem sittlichen Cha-
rakter, durch den Reichthum der inneren Selbstthätigkeit
schaffen sollte. Während der Jugendzeit ist also dar-
auf zu sehen, das dasjenige vom Charakter vorhanden
sei, was da in der Tiefe des Geistes zur That strebt,
damit, wenn die Erziehung geschehen ist, wenn man
von dem Manne verlangt, dass er in seinen Hand-
lungen den sittlichen Charakter bewähre, dann für den
dazu nöthigen Gedankenkreis gesorgt sei. Es soll der
Unterricht gleichsam „das flüssige Wesen geben“ aus
welchem der sittliche Charakter sich in der Folge
„krystallisiren wird.“

Diejenigen nun, die da glauben der Unterricht sei

ein leichtes Geschäft, mögen hier etwas ruhen und einen Blick auf unser Verlangen werfen, um dann der grossen und schwierigen Aufgabe sich bewusst zu werden, die mit dem eigentlichen, d. h. dem erziehenden Unterrichte uns gegeben ist. Wie wenige Pädagogen werden da bestehen können, wenn sie sich wirklich treue Rechenschaft von ihrer Wirksamkeit geben.

Diejenigen werden allerdings darum sich nicht kümmern, die mit Selbstvertrauen auf die grossartigen und hohen Leistungen der Schule und der Pädagogik hinweisen, und wenigstens berechtigt zu sein glauben, für ihre Bemühungen um die Cultur im Staate, anerkannt und hochgeschätzt zu werden; die da in der festen Gewissheit leben, an der Grenze der pädagogischen Vollendung zu stehen, so dass es sich nur noch allein darum handele, die vorenthaltenen äussern Formen und Einrichtungen zu treffen und die hohen Verdienste gehörig zu lohnen, damit gleichsam dem vollendeten Bilde der goldne Rahmen gegeben werde, den der Künstler zu seinem Kunstwerke fordern könne.

Ob das Bild durch den feingeschnitzten Rahmen gehoben werde, und ob man den Rahmen nicht mehr bewundern werde, als das eigentliche Bild, das ist eine Frage, die die Zukunft bald beantworten wird.



Ostermann, Ludw. Frdr.

Paedagogische Randzeichnungen in darstellender u. philosophischer Form

Bd.: 1

Hannover 1850

Paed.th. 4237-1

urn:nbn:de:bvb:12-bsb10763674-6